

PARA TODOS OS
CAMINHOS DO LIVRO



ISBN nº 978-65-990477-6-3

Obra: Diálogos Multidisciplinares - volume II

Formato da obra: E-Book

Extensão da Obra: .PDF

Edição: Editora FMP- Faculdade Municipal de Palhoça

Ano: 2024

Cidade: Palhoça-SC



WWW.CBL.ORG.BR

Câmara Brasileira do Livro
Rua Cristiano Viana, 91-Pinheiros -São Paulo – SP -CEP: 05411-000
+55 (11) 3069-1300 cbl@cbl.org.br



DÍALOGOS MULTIDISCIPLINARES Volume II

Org.

**Profa. Dra. Luzinete
Carpin Niedzieluk**



2024

**DIÁLOGOS
MULTIDISCIPLINARES
Volume II**

DIÁLOGOS MULTIDISCIPLINARES Volume II

LUZINETE CARPIN NIEDZIELUK

(ORGANIZADORA)



Palhoça
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Capa

Grégori Michel Czizeweski—Inspirado em “Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo, de Piet Mondrian (1930, domínio público)

Diagramação

Grégori Michel Czizeweski

Revisão

Cada autor foi responsável pela revisão de seu texto

F143d FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA.

Diálogos Multidisciplinares: volume II / Organizador (a):
Luzinete Carpin Niedzieluk. – Palhoça, SC: FMP, 2024.

144 p.

1. Multidisciplinaridade 2. Pedagogia. 3. Administração. I.
Título. II. Série.

CDU: 658

Ficha catalográfica elaborada por Juliano Alberto Alves / CRB-SC 1082



Editora da FMP

Palhoça-SC

Coordenadora Luzinete CarpinNiedzieluk

editora@fmpsc.edu.br

2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

<i>Luzinete Carpin Niedzieluk</i>	08
O Ensino de Psicologia na Formação Inicial em Pedagogia <i>Maria Fernanda Diogo</i>	11
Princípios da Ética com Crianças <i>Fernando Maurício da Silva</i>	37
Linguagem Verbal e Linguagens Multimodais/Sincréticas - Letramentos Docentes <i>Luzinete Carpin Niedzieluk</i>	83
Ação Coletiva da Sociedade Civil na Esfera Pública: Paradigmas e Perspectivas Teóricas <i>Fabiana Witt</i>	99
A Descrição Fenomenológica dos Ek-sastes Temporais na obra <i>O Ser e O Nada</i> , de Jean-Paul Sartre <i>Grégori Michel Czizeweski</i>	129

INTRODUÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

Com muita alegria apresentamos o volume 2 do livro Diálogos Multidisciplinares que consiste em uma coletânea a qual reúne textos sobre duas áreas do saber – pedagogia com foco na formação de professores e administração com foco na contemporaneidade.

Nossa intenção, mais uma vez, é a de divulgar as pesquisas dos docentes da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e de colaboradores de outras instituições na busca de ser a abertura de uma porta para o caminho multidisciplinar, sobretudo, atingir um número maior de leitores.

Assim, o primeiro capítulo intitulado “O ensino de psicologia na formação inicial em pedagogia” de autoria da Profa. Dra. Maria Fernanda Diogo busca refletir se os conhecimentos de psicologia podem contribuir para que os/as futuros/as professores/as constituam uma atuação docente baseada nos princípios da práxis, visando à uma educação emancipadora.

Em seguida, como segundo capítulo, temos “Princípios da Ética com crianças” do Prof. Dr. Fernando Maurício da Silva, que nos apresenta contribuições importantes dadas por educadores de diversas orientações ao descreverem e regulamentarem meios de relacionamento entre crianças ou dessas com os adultos (sejam familiares, educadores, gestores e tutores).

O terceiro capítulo intitulado “Linguagem verbal e linguagens multimodais/sincréticas - letramentos docentes” da Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk, expõe um caminho de leitura para o gênero discursivo e multimodal fábula enfatizando a importância tanto do “domínio” (termo utilizado por Bakhtin, 1999) da linguagem verbal como da linguagem não-verbal (multimodal) e a amplitude que este conhecimento possibilita ao docente no ambiente didático-pedagógico.

O quarto capítulo denominado “Ação coletiva da sociedade civil na esfera pública: paradigmas e perspectivas teóricas” da Profa. Dra. Fabiana Witt mostra a sociedade civil como um lócus privilegiado de ação coletiva, cujo campo de pesquisas é bastante am-

plo e diversificado, composto por diferentes paradigmas e correntes teóricas.

A partir disto, a pesquisa objetiva possibilitar uma compreensão sobre as diferentes teorias acerca da ação coletiva da sociedade civil na esfera pública, assim como suas contribuições para o entendimento das diferentes dimensões dessa ação e seu papel na ação pública.

O próximo capítulo “A descrição fenomenológica dos ekstases temporais na obra O ser e o nada, de Jean-Paul Sartre”, escrito pelo Prof. Dr. Grégori Michel Czizeweski problematiza a questão da temporalidade a partir da descrição fenomenológica feita por Sartre dos três ek-stases temporais, visando uma introdução ao problema da Temporalidade em sua obra O Ser e o Nada.

Este livro busca possibilitar aos docentes, aos colaboradores da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), assim como aos convidados de outras IES, um ambiente colaborativo a publicação e a divulgação de suas importantíssimas pesquisas propiciando que este diálogo chegue a um número maior de leitores.

O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Maria Fernanda Diogo

Busquei, neste texto, refletir se os conhecimentos de psicologia podem contribuir para que os/as futuros/as professores/as constituam uma atuação docente baseada nos princípios da práxis, visando à uma educação emancipadora.

Práxis é definida por Konder (2018, p. 123) como “[...] a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”. Saviani (2011) alerta que

o fazer alijado da teoria responde exclusivamente às exigências imediatas do cotidiano sem, necessariamente, refletir sobre a ação e, por outro lado, a teoria sozinha não promove mudanças efetivas na sociedade e pode, inclusive, reduzir-se à pura contemplação. Assim, uma docência baseada na práxis precisa sintetizar a teoria e a prática em prol de uma ação politicamente organizada.

Para desenvolver a práxis, os/as futuros/as professores/as devem conquistar uma compreensão aprofundada das relações entre o ensino escolar e o contexto social, indo além da aparência desses fenômenos, pois isso potencializa que eles/as se tornem cidadãos/ãs críticos/as e transformadores/as. Conforme Giroux (1997, p. 28), para alcançar a práxis docente é preciso politizar a compreensão de escolarização e considerar os espaços educativos “[...] locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self* e o social”. Para o autor, o/a docente deve ser capacitado/a para refletir sobre os processos educativos que vivencia, podendo, inclusive, produzir conhecimentos sobre suas experiências escolares (não somente consumir os saberes elaborados pelos/as especialistas em educação, mas também fazer ciência). Essa postura o/a capacita a ser um/a intelectual transformador/a, imbuído de práxis pedagógica, modificando a natureza das condições em que trabalha (GIROUX, 1997).

Constituir a práxis docente é uma tarefa complexa, de longo prazo, que se inicia na formação inicial e segue por todo o percur-

so profissional do/a professor/a. A disciplina psicologia educacional é uma das unidades do currículo obrigatório dos cursos de licenciatura e é responsável pelo embasamento teórico, promovendo conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem (GUERRA 2016). Para ensinar processos emancipatórios, essa disciplina deve articular os saberes do campo psi às vivências escolares, buscando aprofundar debates que provoquem sentidos trans/formativos para os/as licenciandos/as. Para Stetsenko (2016), uma epistemologia trans/formativa [*trans/formative*, no original] está baseada numa postura ativista e desafia as ideologias de adaptação e controle vigentes em nossa sociedade.

Sabemos que não é *qualquer* educação que resulta emancipadora, pois a produção do conhecimento é atravessada por múltiplos interesses. Abrantes (2020, p. 25) sustenta que “a prática psicológica não é neutra e, em uma sociedade cindida por interesses antagônicos, sua atividade no mundo orienta-se pelo fortalecimento de uma parte da sociedade e negação da outra parte, inserindo-se no dinâmico processo de luta de classes”. Para que os conhecimentos de psicologia gestem processos de emancipação humana, é preciso discutir temas cotidianos e valores – por vezes eivados de preconceitos – à luz de diferentes teorias psicológicas, descartando reducionismos e naturalizações, enfatizando o respeito à diversidade e um pacto ético e político com processos inclusi-

vos e de transformação social. Os saberes do campo psi precisam desenvolver nos/as licenciandos/as uma *perspectiva crítica* que compreenda os fenômenos educacionais como sínteses de múltiplas determinações, situados em contextos definidos. Patto (2022) nos alerta, desde os anos 1980, sobre a necessidade de romper com lógicas individualistas, sejam essas de caráter subjetivista ou biológico, e problematizar a inserção escolar como um campo constituído por condicionantes sócio históricos. Para Caldas (2005), esta postura não implica rejeitar a existência de problemas de ordem psicobiológica, mas negar-se a operar reducionismos e simplificações, pois mesmo quando há problemas psicodinâmicos é preciso avaliar como a escola lida com eles. É indispensável apresentar aos/às futuros/as professores/as conteúdos teórico-metodológicos de qualidade e engendrar reflexões sobre os processos pedagógicos, levando em conta a diversidade de sujeitos matriculados nos sistemas educativos, suas histórias e seus contextos. Caso isso não ocorra, os/as docentes terão dificuldades em constituir a práxis na sua atividade laboral.

Para Guerra (2016), os/as professores/as formadores/as devem descartar aplicações utilitaristas da psicologia e perspectivas superficiais ou fragmentadas da ação pedagógica. “Como disciplina teórica, a psicologia da educação deve rever as suas relações com a prática, como forma de revalorizar os fundamentos” (GUERRA, 2016, p. 78). Larocca (2007) complementa que o

ensino de psicologia nos cursos de licenciatura falha quando se limita aos fundamentos da ciência e apresenta as teorias de modo descontextualizado, pautadas numa racionalidade instrumental. O modelo racional-técnico reduz a psicologia a conceitos e princípios que devem ser reproduzidos pelo/a futuro/a professor/a,

[...] ignora teoria e prática como categorias indissociáveis; desconsidera os fins políticos e sociais que existem na prática educativa; reduz o professor a um executor de procedimentos e regras gestados fora de sua prática profissional; além de roubar-lhe a reflexão sobre sua própria ação e sobre os objetivos mais amplos que persegue em relação à vida social (LAROCCA, 2007, p. 301).

Para Almeida (2016), o ensino de psicologia precisa estar atento à relação conteúdo-forma, refutando metodologias baseadas na transmissão-assimilação de conteúdos. A autora faz um questionamento contundente: “[...] como o futuro professor poderá realizar uma prática que articule os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos, se ele mesmo não vivenciou um ensino nesta perspectiva?” (ALMEIDA, 2016, p. 93).

Com base no escopo teórico aqui apresentado, realizei uma pesquisa empírica visando refletir se os saberes do campo psi podem auxiliar futuros/as professores/as a desenvolver a práxis docente. O campo do estudo ocorreu em uma universidade federal

localizada no sul do Brasil, com cerca de 30 mil estudantes matriculados/as em 107 cursos presenciais e 13 cursos de Educação a Distância. A instituição possui 16 licenciaturas na modalidade presencial e a oferta das disciplinas de psicologia educacional, integrantes da grade curricular obrigatória desses cursos, é de responsabilidade do Departamento de Psicologia.

O estudo ocorreu em duas etapas: na primeira, de caráter exploratório, a coleta de dados se efetivou por meio de questionários *online* respondidos por 98 (noventa e oito) licenciandos/as matriculados/as nos cursos presenciais da universidade. As respostas permitiram tecer muitos apontamentos e, por outro lado, levantaram novas questões. A segunda etapa da pesquisa buscou aprofundar as significações atribuídas ao ensino de psicologia por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, baseadas em um roteiro norteador, realizadas com 16 (dezesesseis) licenciandos/as distribuídos/as entre os diversos cursos da instituição. As entrevistas ocorreram entre o final de 2021 e o início de 2022, no formato remoto por conta da crise sanitária em função da pandemia de Covid-19. Antes da entrevista, foi solicitada a anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia foi enviada para o e-mail dos/as participantes. Os áudios das entrevistas foram transcritos e esse material fundamentou as análises.

Para compor este texto, efetuei um recorte nas análises das entrevistas, propondo a discussão das respostas fornecidas por 2

(dois) entrevistados matriculados no curso de pedagogia: um rapaz, que cursava o sétimo semestre (denominado S1), e uma moça matriculada no terceiro semestre e que fazia a sua segunda graduação – ela tinha cursado Ciências Sociais (denominada S2). Ambos já tinham realizado estágios em pedagogia, desta forma a experiência de docência fazia parte de seus repertórios e seria possível para eles avaliarem se o ensino de psicologia logrou contribuições para a constituição da práxis docente.

A disciplina ministrada neste curso chama-se *Psicologia, Educação e Docência* e está voltada às especificidades da infância. Essa é ministrada no segundo semestre letivo e sua ementa compreende: introdução à psicologia como ciência: histórico, objetivos e métodos; introdução ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem, com ênfase na infância; relações da psicologia com a prática pedagógica, em especial no trabalho do[a] professor[a] da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise do programa de ensino da disciplina revela uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento e das articulações entre a aprendizagem e as relações sociais. Além da apresentação das teorias de Piaget, Wallon e Vigotski, o programa inclui contextualizar a psicologia como ciência, debater a sua inserção nas instituições de ensino, discutir a relação entre as abordagens psicológicas e as pedagógicas e abordar os conceitos de dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

Este estudo buscou responder ao seguinte questionamento: os saberes do campo psi podem auxiliar os/as futuros/as professores/as a desenvolver a práxis docente? As reflexões propostas se alicerçam na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. Esta vertente refuta noções essencialistas, biologizantes e positivistas, priorizando o social na constituição do sujeito (VIGOTSKI, 1992; 2009; LEONTIEV, 2021). Para essa teoria, por meio da atividade mediada, os sujeitos se apropriam das significações sociais e transformam seus contextos, processo compreendido pela relação dialética entre a objetividade e a subjetividade, sendo a estrutura psicológica humana fundada nas imbricações entre a história individual e a social.

A análise das entrevistas utilizou os núcleos de significação, com inspiração em Aguiar e Ozella (2006; 2013). O método buscou a processualidade histórica e dialética inerente às respostas elaboradas pelos sujeitos, tendo a palavra com significado como unidade de análise (AGUIAR, 2007). As entrevistas foram tomadas como construções, formuladas em função das perguntas dirigidas aos/às entrevistados/as; a tarefa da pesquisadora consistiu em compreender os sentidos por eles/as constituídos em função do objeto do estudo. Os núcleos de significação expressam, pois, os pontos centrais desse objeto (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Optei por apresentar neste texto três núcleos de significação, especificamente relacionados ao ensino de psicologia: contri-

buições da psicologia para a formação de educadores/as; unidade entre teoria e prática no ensino de psicologia educacional; e postura formativa na condução da disciplina.

Apresentação dos núcleos de significação relacionados ao ensino de psicologia

Neste tópico, selecionei trechos das duas entrevistas, articulados entre si como um todo orgânico. Na sequência, realizei a análise internúcleos, buscando revelar os sentidos atribuídos ao ensino de psicologia por estes licenciandos em pedagogia.

O primeiro núcleo de significação buscou compreender as contribuições da psicologia para a formação de educadores/as. Destaquei aqui falas que evidenciaram reflexões sobre os saberes psi: os marcadores sociais da diferença, a realidade da escola, as concepções de sujeito e de mundo, a prática pedagógica e a formação de professores/as.

Para os entrevistados, os conhecimentos de psicologia ampliaram suas perspectivas pedagógicas. Os conteúdos trabalhados na disciplina lhes permitiram (re)pensar atuações em respeito às peculiaridades dos períodos do desenvolvimento, como podemos perceber neste trecho: “[ajudou a] entender o desenvolvimento das crianças e os modos de aprendizagem. Como eu fazia Ciências Sociais, eu já sabia, por exemplo, que o contexto influenciava

muito, [...] só que eu não sabia como isso se dava no sentido do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento das crianças. A disciplina [psicologia] trouxe isso para mim, por exemplo, ver o Vigotski só se ligou com tudo que eu já tinha visto nas Ciências Sociais em relação ao contexto histórico e social e trouxe essa outra parte do desenvolvimento” (S2). Para essa entrevistada, a disciplina a ajudou a entender o “[...] contexto das crianças, mas, também, conseguir olhar individualmente para cada uma [...]. Nunca só olhar para a sala de aula como um todo, mas também as particularidades” (S2).

Segundo os entrevistados, para mediar de forma satisfatória o aprendizado no exercício da docência é imprescindível que o/a professor/a conheça o meio sociocultural e as condições de vida dos/as alunos/as, reconhecendo os marcadores que os/as atravessam e como estes agem na constituição das desigualdades sociais. Duas temáticas abordadas na disciplina foram especialmente mencionadas: práticas inclusivas de ensino e a questão da medicalização.

Em relação à educação inclusiva, destaquei a seguinte fala: “A psicologia me ajudou a entender [...] que é preciso um pouco mais de sensibilidade pra gente não acabar excluindo [...] e atribuindo significados e estigmas em cima das crianças” (S1). Esse entrevistado frisou que várias unidades curriculares promoveram debates sobre a inclusão/exclusão nos espaços escolares: “A temática

da exclusão é uma temática que o curso trata com bastante sensibilidade, não é algo que é deixado de lado” (S1). A outra entrevistada apontou que a disciplina psicologia a ajudou a melhor compreender as suas próprias reações frente à diversidade e a pensar pedagogias inclusivas: “eu acho que comecei a ter outras sensações de porquê, enfim, temos preconceitos vários, né? Eu, por exemplo, não ficava pensando na minha cabeça o que eu faria se tivesse um aluno surdo e hoje em dia é algo [em] que eu penso” (S2).

Em relação ao debate sobre práticas não medicalizantes, o graduando afirmou: “Uma coisa que me marcou muito foi o debate sobre medicalização, sobre a ideia de patologização de tudo que é [visto como um] desvio da norma. Então, se a criança tá demorando pra aprender ou pra falar, é um problema, já tem um nome pra esse problema, já tem um receituário” (S1). Ele complementou: “Essa disciplina [...] me ajudou a olhar com um olhar mais crítico para o diagnóstico [...], mudar a postura em relação a essa criança! [...] Não segregar por conta de um diagnóstico” (S11). Ele ressaltou que o debate é importante, pois “[...] a gente às vezes chega com uma concepção bastante positivista. [...] O diagnóstico não tem que ser limitante, né? Ele tem que ser algo que de fato te potencializa a querer ensinar mais aquela criança” (S1).

A disciplina abordou o ensino público de forma contextualizada e, para o entrevistado, o sensibilizou “[...] pra debater os dile-

mas da educação de uma forma mais realista e um pouco menos romantizada, porque, às vezes, a gente acaba tendo um olhar bem romântico sobre a educação e tal, sem de fato estar olhando para a escola, sem de fato estar olhando para quem são as crianças que a escola atende, né?” (S1). Para esse entrevistado, os saberes da psicologia mudaram a forma dele encarar a educação: “[a disciplina propiciou] uma lente crítica que você coloca para analisar a situação de acordo com os condicionantes que estão agindo ali, né?” (S1).

O segundo núcleo de significação buscou compreender a unidade entre teoria e prática no ensino de psicologia. Destaquei falas que trouxeram a interlocução entre os saberes psicológicos e a prática educativa e como este diálogo se objetivou no transcurso da disciplina.

A interlocução entre os/as autores/as do campo da psicologia do desenvolvimento foi considerada vital: “A gente sempre trazia a parte do Vigotski, que tem essa teoria do histórico e do cultural, tentando puxar isso pra nossa realidade, né? Porque isso é importante e qual é o contraste disso, por exemplo, com a teoria do Piaget, que tem toda aquela parte biológica, e porque aquilo é importante também” (S2). A entrevistada afirmou que os saberes da psicologia a ajudaram a refletir sobre os processos implicados no desenvolvimento, no ensino e na aprendizagem, auxiliando-a a desenvolver em sua futura profissão “[...] estratégias pedagógicas e

caminhos metodológicos, pois vou conseguir trabalhar bem melhor com as crianças [...] por ter visto Vigotski e ter [tido] toda essa discussão de contexto social [e] [...] o que a gente pode fazer em cada faixa etária que a gente vai trabalhar” (S2).

O terceiro núcleo de significação buscou compreender a postura formativa na condução da disciplina psicologia. Incluí neste núcleo falas que mencionaram atividades realizadas nesta unidade curricular e a conduta teórico-metodológica do/a professor/a.

As aulas se objetivaram, principalmente, de forma dialogada. Segundo o entrevistado, a disciplina “[...] mudou as minhas perspectivas do que era a psicologia, de qual era o papel, de como utilizar a psicologia para a prática pedagógica, não de maneira utilitária, mas no sentido de práxis mesmo” (S1). Ele citou algumas estratégias de ensino usadas nas aulas: “A gente fazia dinâmicas, roda de conversa [e] aula expositiva-dialogada, com texto para debate” (S1). A entrevistada destacou a seleção dos textos: “A gente sempre lia os textos e fazia a discussão, trazendo para a realidade. A gente sempre trazia muitos exemplos, tipo estudos de caso, sabe? [...] Eu sinto que essa disciplina me causou bastante impacto porque os textos eram importantes para dar uma base” (S2).

As aulas eram permeadas por análises de situações educacionais cotidianas. A entrevista contou uma dessas vivências: “A professora uma vez trouxe várias fotos de crianças brincando e a gente fez [uma] análise a partir do jeito que ela [es]tava brincando,

qual [a sua] etapa do desenvolvimento, que tipo de atividade de ensino a gente poderia fazer com ela pela idade que ela tinha e pelo modo como ela [es]tava brincando” (S02). A estudante citou outra atividade feita a partir de histórias reais sobre o cotidiano escolar: “A gente fez um trabalho que era [uma pesquisa a] uma página no Facebook com relatos reais de professoras, [...] a gente teve que fazer a análise desses relatos. [Este trabalho] fez toda a diferença para mim, acho que me trouxe uma consciência crítica. [...] Eram coisas que, às vezes, eu não tinha parado para refletir, tipo, ‘se eu encontrar com isso, como eu vou lidar?’” (S2).

A interação entre os/as licenciandos/as foi considerada positiva, bem como a mediação do/a docente na condução dos debates: “Eu acho que esse foi o ponto que mais me marcou na disciplina, [...] das pessoas trazerem as próprias experiências ou trabalhos em escolas. [...] A professora foi bastante paciente para mediar e trazer elementos pra a gente pensar” (S1). Contudo, uma falha foi apontada: faltou tempo para o aprofundamento dos conteúdos. Segundo o entrevistado: “São muitos teóricos [Piaget, Vigotski e Wallon] para serem aprofundados num curto espaço de tempo” (S1).

Análise dos núcleos de significação

Realizei a articulação das respostas dos núcleos de significação, compondo uma análise internúcleos. Esta proposta buscou alcançar uma síntese dos elementos significativos presentes nas falas dos entrevistados, aproximando-as – tanto quanto possível – das zonas de sentido nela integradas. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 465): “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. A compreensão dos sentidos nas entrevistas realizadas buscou a articulação dos eventos psicológicos que os sujeitos produziram em face ao ensino de psicologia.

A formação de sentidos mobiliza o sujeito e o coloca em atividade. Defendendo uma teoria marxista, Leontiev (2021) postula que a consciência é produto da atividade humana no mundo objetivo e é formada no processo de interiorização.

A interiorização, como se sabe, é uma transição, graças a qual processos – externos em sua forma – com objetos materiais exteriores se transformam em processos que ocorrem no plano mental, no plano da consciência; além disso, eles são submetidos a transformações específicas, generalizam-se, verbalizam-se, abreviam-se e, o principal, tornam-se capazes de continuar se desenvolvendo, ultrapassando as fronteiras das possibilidades da atividade externa (LEONTIEV, 2021, p. 116).

Para Leontiev (2021, p. 119, grifos no original), “o processo de interiorização não consiste no *deslocamento* da atividade externa para o pré-existente ‘plano da consciência’ interior; trata-se do processo em que este plano interior *é formado*”. Ora, reconhecer a formação das zonas de sentido atribuídas ao ensino de psicologia para os futuros pedagogos entrevistados requereu compreender como(e se) ocorreu a interiorização dos conceitos e conteúdos desse campo do conhecimento – afinal esses licenciandos só poderão fazer uso desses saberes se os interiorizarem, pois a memória só se forma mediante processos ativos.

Analisando as falas dos sujeitos entrevistados acerca do ensino de psicologia para o curso de pedagogia, foi possível perceber que os saberes psicológicos *ampliaram* horizontes interpretativos e/ou *redimensionaram* práticas pedagógicas, atuando como uma “lente crítica”. Chamou a minha atenção nas entrevistas – e, também, nos 98 questionários respondidos na primeira fase do estudo (DIOGO; CHRIST, no prelo) – que *nenhum/a* licenciando/a descreveu os conteúdos desta unidade curricular como equivocados ou sem sentido, reforçando que as teorias apresentadas e os debates realizados nas aulas embasaram uma epistemologia transformativa (STETSENKO, 2016), respaldando processos pedagógicos emancipatórios.

Os conteúdos abordados na disciplina apresentaram a psicologia do desenvolvimento humano para os entrevistados, fazendo

interlocuções entre os autores deste campo e, ao mesmo tempo, debateram preconceitos, diagnósticos, processos inclusivos, práticas escolares não medicalizantes e a especificidade da educação pública brasileira.

A forma como a disciplina se estruturou favoreceu aprendizagens significativas: os/as professores/as formadores/as propiciaram discussões e as dinâmicas trabalhadas nas aulas ampliaram a capacidade dos entrevistados perceberem as condições socioculturais de seus/suas alunos/as ao planejarem ações de ensino – esta significação ocupou lugar de destaque, articulando teoria e prática, pois os entrevistados afirmaram que os saberes de psicologia lhes auxiliaram a (re)pensar estratégias pedagógicas e caminhos metodológicos – ou seja, conteúdos deste campo do conhecimento foram por eles interiorizados (LEONTIEV, 2021).

Gostaria de destacar nas análises a importância do/a professor/a formador/a na condução do processo de ensino, pois ele/a é o/a responsável por selecionar os conteúdos necessários à formação e conduzir uma prática pedagógica desenvolvimental. Segundo os entrevistados, seu/sua professor/a propôs debates, trouxe exemplos e estudos de caso que discutiram a interface entre a psicologia e a educação, contribuindo significativamente para a formação da práxis docente. É importante lembrar que a dimensão subjetiva do processo de interiorização dos saberes psis– e de todos os campos do conhecimento – passa sempre pela subjetivida-

de do/a professor/a formador/a, integrando elementos simbólicos e emocionais. Os entrevistados avaliaram positivamente o método adotado pelo/a professor/a formador/a, bem como elogiaram sua mediação na condução dos debates. Assim, podemos perceber que a vivência (*perejivanie*) nas aulas auxiliou no desenvolvimento do pensamento teórico. *Perejivanie* é um conceito da Psicologia Histórico-Cultural. Souza e Andrada (2013) demarcam que a *perejivanie* possui um aspecto biopsicossocial, revelando a relação entre o sujeito e o contexto. Assim, a vivência (*perejivanie*) estabelece uma unidade que incorpora o interno e o externo: esta não se reduz ao meio e, tampouco, ao sujeito, pois o foco está na *relação* estabelecida.

Desenvolvendo a questão da mediação teórica realizada pelos/as agentes formadores/as, Longarezi (2021, p. 507) postula que “a formação docente prescinde orientar-se a partir de processos que sejam desenvolvedores do pensamento teórico sobre a docência; mediado, portanto, por uma pedagogia teórica; mas que, como destacado, implica sua vivência enquanto método”. Para Libâneo (2004, p.15), aprender os conteúdos implica interiorizar os modos de pensar, raciocinar e investigar de uma ciência, captando seu princípio geral e as relações estabelecidas entre os conceitos científicos, tornando o/a estudante capaz de efetivar abstrações e generalizações para aplicar o conhecimento adquirido a problemas específicos. “A reconstrução e reestruturação do objeto

de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2004, p. 15).

Segundo os entrevistados, o método usado pelo/a professor/a formador/a na disciplina psicologia mediou os conteúdos teóricos e oportunizou a vivência (*pereživanie*) pedagógica indispensável à constituição dos/as futuros/as professores/as: leitura de textos, aula expositiva-dialogada, debates e rodas de conversa, estudos de caso, dinâmicas. Além disso, sabemos que os/as licenciandos/as costumam tomar o/a professor/a formador/a como um *modelo* a ser imitado. Para Longarezi (2021) a vivência nas aulas pode promover a ampliação das possibilidades do/a futuro/a professor/a por meio da *colaboração* do outro mais experiente (o/a agente formador/a, que oferece sua docência como um modelo), formando uma zona de desenvolvimento potencial ou iminente. A formação de conceitos e a interiorização se produz também pela imitação, que é um processo colaborativo. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a imitação não se limita a um ato mecânico-reprodutivo, pois esta ação se encontra envolta em processos criativos e afetivos, produzindo sempre algo novo e singular. “A criação traz traços do ‘antigo imitado’, mas, a partir do confronto entre vários e distintos elementos, produz algo novo e singular, próprio do sujeito” (LONGAREZI, 2021, p. 509).

De acordo com os entrevistados, as aulas de psicologia propiciaram uma “consciência crítica” e um olhar para a instituição escolar de forma “realista e um pouco menos romantizada”. Isso só é possível quando o ensino não se limita aos fundamentos da ciência, ministrados de forma descontextualizada, caracterizados por uma racionalidade instrumental (LAROCCA, 2007), forjando perspectivas superficiais ou fragmentadas da ação pedagógica (GUERRA, 2016). Os conhecimentos apresentados na formação inicial precisam estar comprometidos com a realidade concreta das instituições escolares e com nosso momento histórico e político para que os/as licenciandos/as se tornem professores/as imbuídos/as de um compromisso ético de transformação da prática docente, visando uma sociedade mais democrática, equânime e com respeito pelas singularidades humanas.

Considerações finais

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (MARX; ENGELS, 2007, p. 118).

Na análise das entrevistas realizadas com licenciandos do curso de pedagogia foi possível perceber que a disciplina psicologia possibilitou que os saberes desse campo do conhecimento iluminassem práticas pedagógicas emancipadoras, posto estarem pautados numa perspectiva crítica e comprometidos com o “chão da escola”. Contudo sabemos que uma visão positivista, pragmática e utilitarista da psicologia se faz presente em muitos cursos de formação inicial de professores/as, desconsiderando que os saberes psicológicos precisam compreender e dialogar com a realidade social e escolar. Propostas trans/formativas (STETSENKO, 2016) que visem à emancipação humana devem considerar que “o mundo pode e deve ser mudado” (ABRANTES, 2020, p. 28). Novas formas de pensar só surgem quando a formação inicial descortina as contradições do real e debate o seu movimento, desenvolvendo o pensamento teórico nos/as licenciandos/as, “[...] cujo conteúdo é o real em movimento, é uma forma de subjetividade voltada para a realização do futuro que não pode se omitir da dimensão política e histórica inerente à prática social humana” (ABRANTES, 2020, p. 29).

O ensino de psicologia para os/as futuros/as pedagogos/as requer, por parte dos/as agentes formadores/as, um sistemático processo de teorização e reflexão. Considerando que “o[a] educador[a] precisa ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 118), faz-se fundamental que o/a agente formador/a abrace uma perspecti-

va que auxilie os/as futuros/as professores/as a (re)pensarem o cotidiano escolar, realizando a aproximação das teorias estudadas com a prática pedagógica, politizando a noção de escolarização e possibilitando processos que visem constituir professores/as intelectuais transformadores/as (GIROUX, 1997). Para que isso ocorra, é vital proporcionar aprendizagens significativas que integrem teoria e prática, promovam debates e trocas de ideias entre os/as licenciandos/as e contestem o *status quo*.

Destaco que a interação com os/as professores/as, com os/as colegas e os debates objetivados nas aulas foram citados com frequência nas entrevistas. Os participantes deste estudo estavam matriculados em cursos presenciais e é preciso sublinhar que esta *não* é a realidade prevalente na formação docente no Brasil. Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre os anos de 2009 a 2019 triplicou o número de licenciaturas a distância e a oferta de cursos presenciais caiu 5% – o número de matriculados/as nos cursos a distância atualmente suplanta o do ensino presencial (TENENTE, 2020). Não é meu objetivo comparar essas duas modalidades de ensino, mas quero encerrar o texto afirmando que os licenciandos entrevistados só compuseram a práxis docente por meio de suas vivências (*perejivanie*) no curso. Formações aligeiradas, superficiais, pautadas numa racionalidade instrumental, que reduzam a complexidade dos saberes docentes ou

desconsiderem as experiências dos/as graduandos/as simplesmente não favorecema os/às futuros/as docentes(re)pensarem o cotidiano escolar e impossibilitam a emergência da práxis.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Ciência não é neutra: implicações políticas da psicologia. In: FRANCO, Adriana de Fátima; TULES- KI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando Wolff (Orgs.). **Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico- dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença.** Goiânia, GO: Phillos, 2020. p. 20-31.

AGUIAR, Wanda Junqueira. A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria Graça; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

AGUIAR, Wanda Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 7, n. 1, p. 21-33, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v7n1/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DIOGO, Maria Fernanda; CHRIST, Charles Augusto. A disciplina na psicologia no currículo das licenciaturas. **E-Curriculum**. no prelo.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUERRA, Clarissa Terezinha. Conhecimento Psicológico e formação de professores. In AZZI Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza; SADALLA, Ana Maria (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. p. 61-84.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAROCCA, Priscila. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751430007>. Acesso em: 02 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 27, p. 5-24, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>.

LEONTIEV, Aleksei. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do GEPEDI**. Goiânia, GO: Phillos Academy, 2021. p. 490-524.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Feuerbach - a oposição entre as concepções materialista e idealista. Tradução F. Müller. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: IPUSP, 2022.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; Andrada, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**, v. 39, n. esp. supl., p. 32-41, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>.

TENENTE, Luiza. Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep. **G1**, 23 de outubro de 2020. Seção Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino->

superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghml. Acesso em: 25 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Visor Distribuiciones, 1992.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PRINCÍPIOS DA ÉTICA COM CRIANÇAS

Fernando Maurício da Silva

INTRODUÇÃO

A ética da criança compreende um campo de investigação recente. Em seu sentido estrito, foram raras as tentativas no Brasil de preencher essa lacuna. Isso provavelmente decorre do fato das questões éticas sobre crianças terem sido inicialmente discutidas no campo do direito estatutário (SILVA, 2023, p.98). Outra fonte que orientou o preenchimento desta lacuna foi a psicologia, quando desde autores clássicos como Skinner, Piaget e Freud, não obstante suas imensas divergências, encontrou na criança um objeto de estudo indispensável para a compreensão do comportamento humano ou seu desenvolvimento (SILVA, 2022, p.87). Além disso, contribuições importantes foram dadas por educadores de diversas orientações ao descreverem e regulamentarem meios de relacionamento entre crianças ou dessas com os adultos (sejam

familiares, educadores, gestores e tutores). Assim, as fontes do debate ético sobre crianças vincularam-se inicialmente à justiça, à psicologia e a educação e, neste sentido, permaneceu na esfera legalista, descritiva e técnica. E os problemas éticos em sentido estrito permaneceram intocados. Seja como for, tais contribuições são indispensáveis. Se abstrair-se as particularidades de cada um daqueles campos, ter-se-á a recorrência das seguintes normas:

(P.1) Princípio de Proteção

(P.2) Princípio dos Melhores Interesses

(P.3) Princípio de Confiança.

Estes títulos são expressões resumidas. Cada um destes princípios precisa ser explicitado quanto aos seus fundamentos, valores e aplicações. Também seria relevante discutir se há outros além destes princípios recorrentes e se princípios deste tipo podem entrar em conflito. Seja como for, perguntas práticas que tais princípios deverão responder são do seguinte tipo:

Em que medida justifica-se limitar as ações de uma criança?

Em que medida justifica-se limitar as ações do adulto em favor da criança?

São as diferentes respostas a perguntas deste tipo que levam a assumir cada um daqueles princípios como sendo ou não prioritário. O motivo é o seguinte: estas perguntas pertencem ao domínio da ética prática, isto é, questionam “como devemos agir?” em um domínio particular (por exemplo, o relacionamento entre educa-

dores e crianças). Mas há problemas mais fundamentais dos quais as perguntas referidas dependem. Enquanto as questões sobre como formular aqueles princípios gerais pertence à ética normativa, as questões a seguir são exemplos de problemas metaéticos:

Crianças têm autonomia?

Crianças são pessoas?

Crianças são agentes morais?

Caso o leitor presuma que estas são perguntas fáceis de responder, possivelmente isto será indício de uma formação ética lacunar. Esta lacuna pode implicar em ingenuidade diante de problemas éticos difíceis sobre crianças ou, o que seria pior, decisões irresponsáveis. Toda vez que um educador, gestor ou outro profissional sente-se inseguro no seu processo de decisão, a tendência é adotar uma ou mais formas de conduta listadas no quadro a seguir:

(A) *Conduta autoritária (decisões não transparentes, tráfico de influência, ineficácia, etc.).*

(B) *Descuido com virtudes morais (discernimento, confiabilidade, integridade, etc.)*

(C) *Abuso nos relacionamentos (confusão entre relacionamentos pessoais e impessoais; ou entre relação centrada no agente e de agente neutro; descuido com relações fiduciárias, especialmente crianças e familiares, etc.).*

(D) *Desrespeito às normas de relacionamento (veracidade, privacidade, confidencialidade, sigilo, fidelidade, etc.).*

(E) *Prejuízo às categorias do cuidado (imperícia, negligência e imprudência).*

(F) *Confusão entre categorias deontológicas normativas, seminormativas e supererrogatórias (ação obrigatória, proibida, permitida, meritória, excepcional, heroica, etc.).*

Esta lista não é completa, mas é suficiente para dar uma noção sobre o quanto a ética com crianças não tem sido efetivamente discutida no Brasil. Obviamente não há espaço aqui para discutir cada uma delas. Entretanto, será frutífero tratar da pergunta prática acima enunciada à luz daqueles três princípios mais recorrentes. Isto não significa que estes princípios sejam os únicos satisfatórios, mas apenas que eles servem de ponto de partida para um debate esclarecido. Para isso, será relevante começar pelas questões metaéticas de fundo, explicitando como elas podem levar a aderir a um daqueles princípios. Em seguida, quanto aos seus problemas, serão discutidas questões normativas e práticas na formação docente.

1 QUEM SÃO AS CRIANÇAS?

Aqueles três princípios recorrentes dependem de certa concepção de criança. Explicitar qual o estatuto moral e jurídico de uma criança requer dois passos. O primeiro é responder o que instância o que chamamos de criança. Para ver que isto não é simples, basta constatar os empregos variados do termo, conforme os quadros abaixo.

Exemplo 1: pediatria.

Em pediatria distingue-se criança e neonato, mas não se distingue diretamente criança e adolescente. Alguns manuais definem criança como o indivíduo humano até 20 anos completos, sendo objeto da pediatria. Como em alguns contextos pode parecer estranho chamar o adolescente de criança, outros autores preferem falar em fases da vida infantil: “Período neonatal: 0 a 28 dias; Lactente: 29 dias a 2 anos; Pré-escolar: 2 a 7 anos; Escolar: 7 a 10 anos; Adolescência: de 10 anos a 19 anos e 11 meses e 29 dias”, ou, quanto ao exame físico pediátrico, criança menor, criança maior e puberdade (MARQUES, 2020). Em contextos mais gerais, chama-se bebê o mesmo que lactente, denominação dada às crianças desde o 28º dia após o nascimento, portanto o mesmo que recém-nascido, tal que a partir dos 2 anos a designação é ‘criança’. Mas caso se queira especificar as necessidades biopsicossociais do paciente entre 10 e 20 anos de idade, pode-se distinguir Pediatria e Hebiatria (especialidade da pediatria que ocupa-se do adolescente), cuja diferença principal está na relação médico-paciente: enquanto na pediatria as informações coletadas sobre a criança são ainda dependentes dos pais, na hebiatria considera-se a maior “autonomia” do paciente, para avaliá-lo de forma global, incluindo puberdade, estirão de crescimento, mudanças psicológicas, sociais, emocionais, fatores de risco, etc. (OSELKA; TROSTER, 2000, p.289). O vocabulário, portanto, responde a uma preocupação ética, os fatores de risco, mas envolve-se agora com alguma concepção de autonomia ou capacidade de fornecer e compreender informações.

Exemplo ético em pediatria.

Sendo o respeito ao sigilo uma norma básica prevista e a quebra de sigilo aceita apenas sob fortes justificativas, segue-se que deve-se praticar a “*Manutenção do sigilo*” em assuntos como “namoro; iniciação sexual (excluída violência por sedução ou imposição explícita); experimentação de psicoativos (sem sinais de dependência); orientação sexual, conflitos com identidade de gênero”, etc., e a “*Quebra do sigilo*” em casos de “presença de qualquer tipo de violência: emocional, maus tratos [de tipo] sexual, bullying, interpessoal no namoro etc.; uso escalonado (cada vez maior) de álcool e outras drogas; sinais de dependência química; autoagressão, ideações suicidas ou de fuga de casa; tendência homicida; etc.” (SBP, 2019, p.2). Decidir quebrar ou não o sigilo requer justificativa, que pode ser do tipo: já que a quebra do sigilo sempre causa algum dano ao paciente (por exemplo, à sua privacidade), será justificada apenas nos casos em que os fatores de risco atingem a integridade ou a autonomia do paciente, etc. Portanto, a diferença entre criança e adolescente é pouco importante no contexto pediátrico quanto aos fatores de risco, embora relativamente importante quanto ao grau de autonomia (o que varia muito entre os 10 e os 20 anos de idade); inversamente, a distinção entre criança, neonato, feto, zigoto, etc. é necessária no campo pré-natal, pós-natal e parto, por que os fatores de risco são outros, frequentemente mais graves ou urgentes e, deste modo, requerem obrigações de cuidado muito específicas para indivíduos não autônomos em nenhum sentido.

Para que fique claro como as variações sobre o termo “criança” responde a preocupações éticas, basta notar que os pediatras constroem protocolos de manejo de informação versus fatores de risco em relação ao paciente adolescente.

Ora, em ambos os casos se concorda que fetos não devem ser chamados de crianças. Se isso for aceito, então a ética da criança não incluiria as discussões morais sobre fetos e neonatos, procriação e cuidados pré-natal. E caso entenda-se que adolescentes não são crianças, então eles também estariam excluídos de uma ética da criança. Mas estas exclusões pareceriam contraintuitivas para muitas pessoas. Talvez se deva entender que o termo “criança” neste tipo de contexto seja um conceito teórico desvinculado do emprego comum.

Exemplo ético em Direito.

Entretanto, no contexto jurídico, como na **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, “Considera-se criança (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º).** A lei não se aplicaria ao adolescente maior de 18 anos para orientar atendimento pediátricos? A razão da divergência é que em pediatria o objetivo do vocabulário é a avaliação clínica, enquanto no Direito o objetivo “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Art. 1º) (BRASIL, 1990).

Exemplo ético em educação

Recorde-se que a BNCC está interessada no desenvolvimento da criança em sua relação com a aprendizagem e, por isso, adota um vocabulário próprio (que não coincide nem com o pediátrico, nem com o jurídico e nem sequer com as variadas teorias psicológicas): chama-se bebês o indivíduo entre 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, crianças pequenas entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, para que todo este conjunto de faixas etárias possa ser classificado na categoria de “educação infantil” (BRASIL, 2018). Portanto, o conceito de criança está atendendo a um interesse *curricular* que, aliás, não se confunde com as teorias psicológicas do desenvolvimento porque, para estas, as faixas etárias são médias dos períodos do desenvolvimento cognitivo e, portanto, não definem diretamente capacidades para responder as demandas curriculares. Isso fica ainda mais explícito quando a estrutura da BNCC classifica o Ensino médio na faixa etária de 15 a 17 anos para aqueles que já tenham concluído o Ensino fundamental, que se deu a partir dos 6 anos. O desenvolvimento psicológico e fisiológico não respeita estas “faixas”, tal que a criança de 15 anos jamais estará em um estágio do desenvolvimento similar ao da criança de 10, tenha ou não completado o ensino fundamental. Não se pode confundir o desenvolvimento psicológico e as demandas morais endereçadas às crianças (SILVA, 2022, p.89). Seja como for, há certamente uma boa justificativa para o campo da educação adotar este tipo de concepção: em favor do desenvolvimento da aprendizagem da criança, em termos de construção de sua autonomia cognitiva e social. A pergunta que fica em aberto, como ainda se discutirá, é se crianças tem algum tipo de autonomia.

Estes três vocabulários parecem nominalistas no sentido de serem termos adotados para responder a coerência interna de uma teoria justificada para certos fins. Não se trata de definições “universais” de criança. Mas caso o leitor deseje uma concepção abrangente de criança, parece que, em geral, entende-se que humanos paradigmáticos são adultos cujas capacidades cognitivas incluem alguns padrões de normalidade da espécie, como a racionalidade, capacidade de decisão, autocrítica, e, deste modo, a criança é um membro da espécie em crescimento e desenvolvimen-

to, apresentando capacidades normais como locomoção, sociabilidade, comunicação, crescimento, tempo de vida, etc. Porém, como nem toda criança vive até a idade adulta (como aquelas com certas doenças), ou não comunica-se ou socializa-se de forma padrão (como a criança autista), não cresce ou apresenta estatura típica (como no nanismo), então na melhor das hipóteses tal definição de criança como membro da espécie humana funcionaria para o modelo biomédico, mas seria discriminatória para efeitos jurídicos e pedagógicos. A questão é que as bases para definir pessoa, autonomia e paradigma humano são problemáticas. Se for aceito que há um adulto normal que expressa o padrão da espécie humana, então Jan Narveson terá razão ao afirmar que crianças não possuem status moral (NARVESON, 1989). Porém, neste ponto, esta discussão ainda não terá fornecido ao leitor uma concepção essencialista de criança (se é que isso seria possível), mas ao menos terá mostrado que os princípios éticos adotados na relação com crianças são expressões de algum compromisso com essa ou aquela concepção de criança.

2 CRIANÇAS SÃO PESSOAS?

Ainda mais difícil é responder se crianças são pessoas. Primeiro porque em geral distingue-se coisas como “pessoa física”, “pessoa jurídica” e “pessoa divina”. Estas duas últimas demons-

tram que por “pessoa” não entendemos apenas o indivíduo físico ou o ser vivo, pois a pessoa jurídica não é um indivíduo e sim uma organização ou associação, enquanto a pessoa física nem sequer é física. Logo, crianças não são pessoas apenas porque são seres vivos e humanas, já que a pessoa jurídica não é um ser vivo e as pessoas jurídicas não são nem seres vivos nem membros da espécie humana. Entretanto, a pessoa física, jurídica e divina são todas “entidades”, e quando falamos em entidade em sentido jurídico, ou seja, o “sujeito jurídico”, neste caso tanto as pessoas físicas quanto as jurídicas são sujeitos de direito. É este vocabulário que permite afirmar que todo ser humano é dotado de personalidade jurídica, ou seja, é um sujeito de direito, incluindo o recém-nascido. Novamente, bebês, crianças pequenas ou maiores e adolescentes estão incluídos na mesma categoria de “pessoa”, mas não os fetos. Isso não decorre do fato de não se classificar fetos como “crianças”, porque aqui o problema não é de classe, mas de titularidade de direitos, o que pressupõe ser sujeito de um corpo e uma vida psíquica independentes. Diante disso, pode-se listar algumas tentativas de definir criança como pessoa, conforme o quadro:

- (1) Há quem afirme que a criança é uma pessoa pelo simples fato de ser humana. Mas isso falha ao considerar que uma instituição é uma pessoa jurídica, não sendo um espécime humano.
- (2) Poder-se-ia dizer que pessoa é um ser vivo. Neste caso, todos os animais, vegetais, fungos e bactérias seriam pessoas. Filósofos medievais já haviam afirmado que Deus é pessoa, apesar de não possuir corpo físico, não nascer nem morrer ou se alimentar e, como tal, não corresponder a um ser vivo.
- (3) Então se corrigiria a definição dizendo que pessoa é um ser humano vivo, o que retorna as dificuldades da posição 1.
- (4) Uma saída seria afirmar que pessoa é um ser consciente ou social. Neste caso, muitos animais, algumas formas de inteligência artificial, assim como todas as divindades e demônios seriam pessoas.
- (5) Se estas dificuldades mostram que pessoa é um conceito abstrato e não empírico, talvez designe todo agente capaz de imputabilidade ou responsabilização. Mas nesse caso crianças não são pessoas. E isto contraria o ECA.
- (6) O ECA parece adotar a definição de que pessoa é qualquer titular de direitos e obrigações ou ainda que pessoas são sujeitos de direito. Contudo, sujeito de direito é alguém que pode ser submetido a um poder ou uma ordem ou é alguém que pode reivindicar um direito. Isso requer que o indivíduo seja um agente moral dotado de autonomia. Mas parece difícil afirmar sem ressalvas que crianças são agentes desse tipo (não podem trabalhar, não podem se casar, não podem prestar o serviço militar, não podem dirigir, enfim, não têm o direito a quase nenhum direito de liberdade típicos de adultos).
- (7) Por isso há quem entenda que pessoas são os indivíduos humanos adultos (seres autônomos), mas crianças podem ser entendidas como sujeitos de direito apenas se estes adultos decidirem reconhecer a titularidade das crianças.
- (8) Ou ainda, que pessoa é o sujeito que, seja física ou jurídica, recai sobre a proteção jurídica. Esta definição exclui Deus do seu escopo, e também pressupõem que o Estado ou o sistema jurídico é o detentor do reconhecimento de quem é pessoa – por isso qualquer posição mais liberal não gostará desta concepção.

O leitor ficará em um impasse neste ponto se persistir em definições deste tipo. Mas talvez faria sentido alegar que não é preciso resolver esse tipo de problema para responder se crianças são agentes morais ou se tem autonomia e, com isso, responder à pergunta prática sobre quais limites – sejam pedagógicos, familiares, sociais, jurídicos – estamos justificados a impor sobre crianças.

3 CRIANÇAS SÃO AGENTES MORAIS?

Em vários contextos é relevante decidir se crianças são agentes ou pacientes morais. (1) Se são agentes morais, então devem ser responsabilizadas como tais ao longo do desenvolvimento ou, para uma posição alternativa, são agentes em sentido fraco para lhes implicar algumas responsabilizações. (2) Se são pacientes morais, ou seja, incapazes de executar ações informadas, sendo objetos das escolhas responsáveis dos outros, segue-se que não possuem direitos de liberdade, isto é, nenhum direito comum aos adultos autônomos, sobre os quais toda responsabilidade recairia ou, alternativamente, são portadoras de direitos que os adultos devem proteger, estando os adultos limitados sobre o que fazer em relação a uma criança. Mais do que na discussão sobre se crianças são pessoas, a pergunta sobre a agencia moral deixa claro o problema ético prático. O que está em questão é definir o que é prioritário. Considere-se novamente o quadro:

Hipóteses de obrigações a serem consideradas prioritárias:

- | |
|---|
| <p>(a) As obrigações de beneficência (garantir os bens necessários ao outro) dos adultos para com as crianças (as crianças são primeiramente pacientes morais de nossa beneficência);</p> <p>(b) As obrigações de respeitar à autonomia da criança (na forma de preferências próprias da infância, a serem respeitadas e que limitam às demandas do adulto) (SILVA, 2023, p.121);</p> <p>(c) No lugar de entender a beneficência (o cuidado, a proteção e o benefício da criança) ou o respeito (o reconhecimento de suas preferências, o diálogo democrático, etc.) como prioritários, tratar-se-ia de ponderar o cuidado e o respeito (DALL'AGNOL, 2012).</p> |
|---|

Deve-se estar claro para o leitor que a ética aplicada às crianças é diversa daquela sobre adultos porque a agência moral da criança está em questão de uma forma específica. Não é possível simplesmente responsabilizar ou imputar uma criança (“se você não for bem nesta avaliação, estará em recuperação”) nem descuidar seus limites agências (“já avisei, se você se machucar, o problema é seu”). Claro que desde o nascimento crianças apresentam comportamento com objetivos, assim como animais e plantas. Neste sentido, crianças são agentes. Mas isso é trivial para a questão moral, pois o problema não são as propriedades do comportamento, mas se há conduta. Quando um adulto é capaz de buscar seus próprios interesses em vista dos benefícios e considerando os riscos, entende-se que é um agente moral. Mas a agência moral da criança é limitada por diversas razões (sociais, políticas, psicológicas, clínicas, etc.). Certamente crianças são vulneráveis, ingênuas, inocentes, dependentes, infantis, etc. Porém, esta relação de dependência não eliminaria certo grau de agência com conteúdo moral. Mesmo sendo o caso de que é o adulto que sabe decidir muitas dos meios e fins para uma criança, não se segue a exclusão da consulta às preferências da criança em várias circunstâncias. Uma família pode respeitar certas regras que protegem a vontade da criança, as preferências típicas da infância podem servir de justificativa para limitar os interesses dos pais, educadores ou tutores sobre as crianças, etc. (BRIGHOUSE; SWIFT, 2014). Neste sen-

tido, não basta afirmar que crianças são inocentes, mas antes que elas têm direito à inocência (direito de não serem imputadas, direito de serem infantis e irresponsáveis, direito de não serem expostas a informações abusivas ou danosas, etc.).

4 CRIANÇAS TÊM AUTONOMIA?

A afirmação “crianças têm autonomia” pode ser usada com objetivos bem diversos: “essa criança já tem 8 anos, já compreende o que dizemos, por isso merece ser punida quando desobedece” ou, inversamente, “esta criança de 8 anos é capaz de compreender parte desse assunto, então com o tempo poderá ter uma compreensão mais ampla”. A diferença está no fato da segunda expressão envolver uma concepção de autonomia parcial, enquanto a primeira adota uma concepção rígida. Mas o mesmo se poderia verificar na afirmação oposta, “crianças não têm autonomia”: “essa criança de 8 anos ainda não tem autonomia, por isso deve me obedecer” ou “esta criança de 8 anos não é autônoma, por isso devo protegê-la e retirar os obstáculos para vir a ter autonomia no futuro”. Novamente, a primeira oração é mais rígida do que a segunda. Isso mostra que alguém pode justificar sua relação autoritária com crianças tanto afirmando “crianças têm autonomia” quanto “crianças não têm autonomia”. A questão prática,

portanto, não é a posse da autonomia, mas como é compreendida em sua relação com o adulto ou outras crianças.

É preciso que se diga de forma bem clara: em sentido estrito, crianças não tem autonomia (capacidade da vontade humana de se autodeterminar). Supor que crianças são capazes de autonomia neste sentido, em qualquer grau que for, é o que conduz muitos adultos (desde familiares à educadores) ainda hoje, infelizmente, a castigarem uma criança ou incumbi-las de tarefas e responsabilidades para as quais ela não possuem nem a liberdade de ação nem o poder de controle sobre as ações. Trata-se de dois equívocos: primeiro, a punição é um ato que se justifica ou por reparar um dano feito a terceiros ou por reabilitar a conduta, mas no caso da criança a primeira não se aplica e o suposto efeito pedagógico do castigo não ocorre (crianças castigadas tendem a repetir o feito ou a motivar-se ao rancor); segundo, a suposição de autonomia nunca é usada para apoderar a criança (o que deveria ser concedido se fosse o caso de ser um agente autônomo em sentido estrito), mas apenas para justificar o paternalismo do adulto (ação de punir ou forçar um bem à criança independente de sua vontade ou preferência). Porém, poder-se-ia entender a autonomia em sentido não estrito. Neste caso, o direito do adulto de permitir ou limitar as ações de criança seria bastante diferente das implicações descritas acima. Assim, pode-se considerar outras formas de compreender a autonomia.

Apesar do direito familiar e da ética médica terem servido de casos paradigmáticos para a defesa do respeito à agência moral de crianças, permanece problemático responder o quanto de autoridade reconhecer para as escolhas de uma criança. Facilmente se concorda que é moralmente importante que crianças recebam condições para se tornarem agentes morais no futuro. Isto deve acompanhar a importância de os adultos interagirem responsabilmente com elas (FEINBERG, 1980). Neste caso, a autonomia pode adquirir significações diferentes do sentido estrito (para o qual crianças certamente não têm autonomia):

Sentidos alternativos de autonomia:
--

- | |
|--|
| <p>(1) Autonomia é aquilo que a criança ainda não tem e que poderá ter caso receba os recursos suficientes ao longo de seu desenvolvimento e com um futuro em aberto. A partir de considerações deste tipo, frequentemente se conclui porque o adulto tem a obrigação de fomentar a agência moral de crianças.</p> <p>(2) Outra posição difundida está em admitir que crianças tenham autonomia mínima para uma série de escolhas de seu interesse (MULLIN, 2007, 2014).</p> <p>(3) Ou ainda, como para algumas teorias feministas e éticas do cuidado, a autonomia estaria não antes na capacidade racional, mas nos vínculos comunitários ou na confiança nos bens de relacionamento pessoal (filiação, amizade, etc.). Isto parece expressar um <i>Princípio de confiança</i>, isto é, uma norma que exige compreender o relacionamento com crianças como um tipo de relação fiduciária, de modo a responsabilizar o adulto pelos cuidados e ao mesmo tempo incrementar as possíveis escolhas de uma criança.</p> |
|--|

Mas em que medida os adultos deveriam respeitar sua agência (preferências, gostos, demandas, etc.)? Alguns autores são céticos quanto a capacidade da criança exercer alguma agência moral: enquanto Schapiro (1999) observou o desinteresse moral típico da infância, Ross (1998) rejeitou a agência moral de crianças com base em sua típica ignorância, imaturidade, desinformação ou inexperiência, assim como Levinson (1999) considerou sua inabilidade para a reflexão crítica. Assim, certamente crianças não possuem autonomia no sentido que é atribuído aos adultos emancipados. A questão não pode ser resolvida simplesmente comparando a criança ao adulto. Por exemplo, se for aceito que crianças têm autonomia mínima para uma série de escolhas de seu interesse (MULLIN, 2007, 2014), então o conceito de autonomia estrito não se aplicaria a todos os indivíduos, mas dependeria de sua situação: o adulto em condições normais permanece recaindo sobre o conceito de autonomia típica, mas conforme as situações pode ser incapaz, por exemplo, de compreender as informações do médico, que pode minimizar os impactos da falta de autonomia através de uma linguagem leiga e acolhedora do paciente. Do mesmo modo, a criança pode ter suas capacidades básicas incrementadas pouco a pouco ao longo do tempo e baseada na confiança que deposita no adulto. Mas é preciso ficar bem claro que falar em uma autonomia baseada na confiança não significa voltar a tratar a criança como responsabilizável ou imputável.

Se o indivíduo autônomo é aquele que assume uma atividade para atingir uma meta que de algum modo compreende como de seu interesse, e se a criança apresenta este tipo de conduta na condição de apego afetivo a certos adultos, isso não anularia a sua autonomia, mas apenas localizaria a sua fonte fora da própria criança, por exemplo, nos seus pais. A autonomia não necessita significar controle dos próprios impulsos, capacidade de conectar racionalmente metas e ações, habilidade de se envolver em atividade reflexiva e crítica, mas pode também expressar a capacidade de direcionar suas ações em função de relações prévias de confiança. Muitos adultos não apresentam todas as habilidades autônomas em qualquer circunstância e muitas vezes apenas possuem capacidade de agir autonomamente em função de certas relações com os outros que dão apoio suficiente às suas escolhas. Algumas teorias feministas e éticas do cuidado podem se colocar de acordo sobre isso, ou qualquer posição ética que enfatize a importância dos bens de relacionamento. Certamente uma ética da criança deveria incluir um capítulo sobre os bens de relacionamento pessoal. Caso se aceite uma concepção deste tipo, vale repetir, permanece falso afirmar “crianças têm autonomia” (em sentido estrito), pois trata-se de enunciar que “crianças tem autonomia apenas mínima” ou “autonomia qualificada desta e daquela maneira”.

Mas caso não se aceite a primeira e segunda hipóteses (autonomia como incremento ao desenvolvimento ou autonomia

mínima manifesta nas preferências da criança) ou a terceira (a autonomia sempre, em algum grau, depende de relações sociais que lhe sirva de apoio), uma quarta proposta mais moderada estaria na simples constatação de que (4) nunca existe autonomia se não houver antes as informações necessárias para as escolhas. Assim como um adulto não pode exercer sua autonomia, mesmo de posse de capacidades necessárias, enquanto não possuir as informações relevantes para compreender o que está em causa, do mesmo modo crianças adquirem alguma autonomia toda vez que adultos lhes dão informações (orientações) relevantes e compreensíveis, o que neste caso pode incluir não apenas explicações sobre razões e interesses, mas também considerações sobre suas motivações, sentimentos e perspectivas, bem como proteção às suas ações e controle dos riscos. Apoiar uma criança a compreender seus interesses em relação a uma situação é sempre possível. Que uma criança seja “impulsiva” não justifica o desrespeito, mas a obrigação de ajudar na compreensão dos seus atos. Por exemplo, as motivações da criança para comer algo podem ser reorientadas e não simplesmente anuladas, garantindo que não sofram riscos e que possam lidar com suas preferências (MULLIN, 2014).

Se durante os dois primeiros anos de vida a criança é inteiramente desprovida de poder, colocando os pais ou adultos em uma condição de domínio ou autoridade, nem por isso se poderia confundir ausência de poder e ausência de necessidades, capaci-

dade e preferências. A autonomia do adulto neste período significa – grosso modo – não aceitar todos os caprichos da criança, mas também deve significar não tratar todo comportamento da criança como um capricho. Se esta distinção for devidamente feita, entende-se que a autonomia do adulto também significará eliminar riscos desnecessários ou proteger de possíveis danos, mas nem por isso supor para a criança os riscos que o adulto aceitaria para si mesmo, nem supor que a criança viverá os anseios ou os sofrimentos do adulto. Note-se, neste caso, que as normas que expressam estas obrigações pertencem ao escopo de um princípio de proteção e não apenas de autonomia baseada na confiança.

5 O PRINCÍPIO DE CONFIANÇA

Em que medida justifica-se limitar as ações de uma criança? Uma primeira resposta, como ficou dito, baseia-se na afirmação “crianças não têm autonomia”. Essa afirmação significa que compete aos adultos não exigirem de uma criança uma conduta para qual ela não possui nem o poder nem a capacidade para exercer. Tratar uma criança como estritamente autônoma é sempre uma forma de abuso. Assim, há pelo menos três respostas que terão como consequência comum adotar uma interpretação do princípio de proteção.

(1º) A criança não possui autodeterminação (autonomia estrita no sentido típico do adulto normal), portanto é objeto de nossa proteção;

(2º) A criança é não emancipada, de menoridade, não titular de direitos de liberdade próprios dos adultos, portanto é objeto da beneficência dos adultos (baseada na autonomia destes últimos).

(3º) Ambas concepções podem levar a uma conclusão intermediária: Uma vez que a criança somente pode ser autônoma no futuro, segue-se que o adulto é o portador da responsabilidade endereçada a ela no momento presente. Disso se deriva o *princípio de proteção*: todas as condutas, regras e protocolos de relacionamento entre crianças ou com crianças deve estar baseada na autonomia dos adultos. Isso não pode ser entendido no sentido de um certo adulto ou associação de adultos ter o direito de decisão simples sobre o que é bom para uma criança. Ao contrário, trata-se de que o que é ruim para a criança, os danos e riscos, devem ser previamente eliminados e controlados pelos adultos, para o benefício da criança.

Para uma segunda resposta seria possível seguir a sentença “crianças tem autonomia em sentido mínimo”. Isso pode significar mais de uma coisa:

(4º) Que uma criança desenvolve autonomia ao longo do tempo, tem autonomia desde que esteja em uma relação de confiança com o outro, que pode ter sua capacidade de escolha melhorada mediante informações adequadas segundo sua capacidade de compreensão, etc.

(5º) Outra variante consiste em dizer que criança é agente mínimo, sendo digna de respeito, tenha ou não autonomia. A razão é que, em contextos médicos, mesmo não tendo autonomia, suas expressões podem ser levadas em consideração, assim como em contextos jurídicos de custódia sua opinião pode servir de base para a decisão judicial, ainda que a própria criança não decida em última instância. Disso se pode derivar um *princípio dos melhores interesses*. Isso significa que, se o discurso sobre criança no contexto moral refere-se a capacidade de desenvolver autonomia no futuro e, se crianças têm preferências minimamente aceitáveis, então o discurso sobre o adulto neste contexto refere-se a retirar os obstáculos para o desenvolvimento e o futuro da criança, bem como a beneficência positiva que o adulto deve fornecer no presente para a criança (não simplesmente retirar danos, mas fomentar benefícios ou meios para benefícios). É neste sentido que se fala em educação para a autonomia.

Enfim, uma terceira resposta consiste em defender que “criança tem autonomia substituta”.

(6º) A autonomia substituta é plena e não pode ser negada, com a diferença de que a fonte da autonomia não se encontra na criança, mas naquele que a substitui (pais, educadores, tutores, conforme a circunstância). Assim, a autonomia não se define apenas como autodeterminação ou independência substantiva, mas como relacionamento de cuidado estável (a incluir sentimentos e motivações). Por exemplo, o apego afetivo da criança é fonte de sua motivação e, neste sentido, da autonomia. No adulto a autonomia também se forma através dos bens de relacionamento, como a amizade e demais formas de confiança e participação. É verdade que a autonomia ampla chegará a significar capacidade de refletir, decidir, de formular projetos de vida, de escolher os meios adequados para estes projetos, mas como isso nem sempre é necessário sequer para o adulto típico, então não necessita ser um requisito indispensável para a criança. Segue-se um *princípio de respeito à autonomia da criança baseada na confiança*. Nem sempre escolher significa basear-se em razões, mas muitas vezes significa apoiar-se em alguém. Há relações de confiança que servem de apoio para escolhas bem estruturadas e que refletem os próprios interesses. É neste sentido que se fala em educação como relação fiduciária ou pedagogia do cuidado.

Isso não significa que estes princípios sejam imunes a problemas nem que esgotem o tema. O princípio de proteção tem como problema o risco de justificar o autoritarismo ou paternalismo do adulto contra a criança. O princípio dos melhores interesses tem como problema não ser capaz de lidar com as preferências da criança ao buscar satisfazer seus interesses. E o princípio de confiança pode desgastar a relação fiduciária em uma relação camuflada de abuso.

6 O PRINCÍPIOS DE PROTEÇÃO

Por um lado, pretende-se reconhecer a criança como indivíduo vulnerável, caso em que um princípio de proteção (norma deriva-

da de obrigações de beneficência e não-maleficência) seria prioritário. Por outro lado, busca-se o reconhecimento da dignidade da criança como pessoa e não apenas como ser humano, caso que requer aceitar algumas liberdades para a criança (normas derivadas de obrigações baseadas em justiça e respeito à pessoa). Acontece que reconhecer a liberdade ou dignidade da criança sem o reconhecimento concomitante de sua autonomia parecerá vazio, e reconhecer a vulnerabilidade e conseqüente necessidade de proteção não garante que a vontade de beneficiar a criança não se converta em ação paternalista ou autoritária. Assim, a ética da criança enfrenta dificuldades típicas sobre qualquer indivíduo vulnerável (como pessoas senis e doentes comatosos), com a diferença de que não se pode apelar aos seus interesses passados para tomadas de decisões (como no uso da diretiva antecipadas de vontade). Contudo, ainda que não se possa dizer que a criança deve expressar consentimento, sempre é possível buscar seu assentimento. Além disso, do lado da autonomia requerida, esta é frequentemente praticada em termos de um representante substituto da criança, enquanto do lado dos bens e necessidades próprias da criança a serem satisfeitos costuma-se pensar em termos dos interesses que a criança teria se estivesse em posição de decidir (chama-se isto doutrina dos melhores interesses). Para tornar este último ponto mais intuitivo, considere-se como exemplo uma breve descrição do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Considerando a redação do ECA a partir de seu artigo 1º, deve-se admitir um prioritarismo que hierarquiza as obrigações de proteção sobre o respeito à criança, justificado segundo a doutrina dos melhores interesses. Soma-se a isso o “Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Isso se reforça pela *primazia* do princípio 8º da DDC de 1959, espécie de prioritarismo do princípio de não causar dano ou não-maleficência: antes de tudo fornecer cuidados médicos e socorro prioritários à criança e ao adolescente, segundo a presunção legal de que sozinhos eles não podem se proteger. Tratar-se-ia de um princípio de proteção da vulnerabilidade na forma de um dever universal de colocar toda criança e adolescente a salvo de qualquer perigo (artigos 4º, 5º, 18 e 70 do ECA; art.227, *caput*, da CF). Por isso fala-se também em *precedência* relativa aos serviços públicos (art. 259, parágrafo único, do ECA; artigos 3º a 5º da Lei 13.257/2016 e na lei 13.431/2017, art. 5º, inciso I.), o que parece significar tratamento especial, isto é, que não sejam considerados secundários nem sejam tomados como comuns a outras obrigações. Por exemplo, emergências pediátricas e CAPES para crianças e adolescentes devem ser serviços de precedência. O direito estaria aqui fundado na beneficência e não na liberdade (como queria Kant) ou na propriedade (como entendeu Hobbes). Dizer que a criança é portadora de dignidade significa, portanto, que não é propriedade de ninguém e que é objeto de beneficência e proteção prioritário mesmo não sendo portadora da maioria dos direitos de liberdade. Ou seja, é a vulnerabilidade, assim como seu estado de desenvolvimento, que torna o direito da criança um assunto particular. Por isso as crianças não podem portar a maioria dos direitos de liberdade que estão previstos para adultos (direito de casar-se, de ter relações sexuais, de trabalhar, etc.), mas é titular de vários direitos de proteção, como as regras de precedência para recursos limitados, como o acesso ao serviço especializado aos que mais necessitam (em uma fila de hospital a criança terá precedência no atendimento). Parece valer uma máxima do tipo “os problemas infanto-juvenis não podem esperar ou precarizar”, dado a vulnerabilidade. De modo similar, no item (c) do art. 4º do ECA lê-se a “*preferência*” dos serviços públicos para garantir a efetivação dos direitos infanto-juvenis (art. 227, *caput*, do ECA; e art. 37 da CF). Essa “proteção integral e prioritária” às crianças significa implementar políticas sociais básicas, saúde e habitação (ECA, art. 87, inciso I), políticas de assistência social (art. 87, inciso II), políticas de proteção especial e sócio educativas (art. 101,112, 129), etc. Contudo, uma ética da saúde, habitação, saneamento e mobilidade urbana nem sempre admite as mesmas especificações encontradas em uma ética da educação, da cultura e da família. Mas essa tensão não fica claramente respondida pelo ECA, tensão que será replicada quando o texto tratar dos direitos de parentesco, paternidade e procriação (SILVA, 2023).

7 O PRINCÍPIO DOS MELHORES INTERESSES

A doutrina da proteção integral costuma algumas vezes ser entendida como paralela as normas de beneficência, que dizem respeito não tanto as obrigações e meios para evitar dano e risco, mas às obrigações sobre os benefícios a serem garantidos ou os bens que correspondem aos melhores interesses do indivíduo, isto é, não os bens que os tutores (pais, professores, etc.) julgam ser bons para a criança, mas aqueles bens que (i) são necessários para ela enquanto criança ou (ii) os bens que ela desejaria caso estivesse em condições de expressar livremente sua vontade. Esta interpretação se confirma pelo fato do princípio dos melhores interesses da criança e do adolescente estar prescrito no art. 227 da CF e no artigo 3º do ECA, onde se afirma que a finalidade é a de proteger de forma integral e com absoluta prioridade seus direitos fundamentais.

O princípio dos melhores interesses deve ser compreendido no plural. Originado da expressão inglesa “the best interests of the child”, exprime que há um conjunto de interesses aos benefícios necessários que são independentemente da autonomia e dos interesses individuais. Como certas necessidades e benefícios podem ser relativos a uma cultura ou estrutura social, o princípio dos melhores interesses pode prever meios e fins relativos à uma sociedade. Por exemplo, fumar pode ser do interesse de alguém, mas não

é do seu melhor interesse; andar a cavalo não é uma necessidade do interesse da espécie humana em geral, mas pode ser necessário e do melhor interesse de uma sociedade rural.

Como ficou discutido, princípios diversos são apresentados para uma ética da criança: princípio de autonomia (conforme suas diversas formulações), direito a um futuro em aberto, direito a um desenvolvimento pleno e princípio dos melhores interesses. A Convenção das Nações Unidas (Art.3º) afirma que os melhores interesses da criança é uma consideração prioritária. Entretanto, no Art. 12 afirma um direito à expressão (o que corresponde a um direito de liberdade que tem propriedades distintas dos melhores interesses). Também se distingue duas categorias de interesses: os melhores interesses da criança, que compreende um princípio (Art.3º), e os “interesses da criança” que exprime a reivindicação de proteção do bem-estar. O ponto complexo é que o Art.3 afirma que “os melhores interesses são uma consideração primária”. A questão é dupla: qual a significação lógica do artigo definido “uma” e se “primário” significa ou não o mesmo que primordial? Ou seja, a pergunta é se o princípio deve ser entendido como primordial (caso em que o artigo definido “o” ou “um” significam o mesmo, ou seja, primordial é o que se sobrepõe ao outro e não sofre exceção, onde o princípio é primeiro em um ranking de princípios) ou primário (onde os artigos definidos não tem a mesma significação lógica, podendo ser sobreposto por outro

princípio que se torne mais forte em certas circunstâncias, ainda que nenhum princípio sofra exceção). Há uma escala de prioridades entre os princípios (por exemplo, o de melhores interesses sempre seria mais forte que os demais) ou os diversos princípios são *prima facie* (isto é, podem ter maior peso uns sobre os outros sem que nenhum sofra exceção)? Aliás, para uma interpretação utilitarista, o princípio dos melhores interesses poderia ser entendido como regra maximizadora (agir de modo a maximizar os benefícios necessários ou típicos). O ponto relevante é que alguns bens são do interesse da criança qua criança, como a saúde, ser educada, desenvolver-se, ter um futuro, etc., sendo ao menos estes bens o objeto incontroverso das obrigações de beneficência.

Cada uma destas interpretações tem seus problemas. Considere, em primeiro lugar, que o princípio dos melhores interesses expresse obrigações de beneficência. Neste caso, incluirá certa ambiguidade e não será tão abrangente quanto se presume. Ambíguo porque obrigações de beneficência podem ser determinadas de forma positiva ou negativa: a primeira expressa-se na forma “faça um determinado bem necessário” (acesso à educação, cultura, etc.), mas a segunda refere-se à proteção, socorro, normas de evitar riscos, etc. Não abrangente porque uma norma de beneficência negativa não pode ser confundida com normas de não-maleficência, que prescrevem a proibição de produzir danos ou, na sua impossibilidade, dos males causar sempre o menor (sem

especificar as ações para a produção do benefício ou para a eliminação do dano) (BEAUCHAMP; CHILDRESS, 2001, p. 226).

(1ª) Nem sempre é tarefa simples definir quais seriam os melhores benefícios ou consequências. A origem dessa discussão é possivelmente os debates jurídicos sobre a custódia de crianças, portanto dos interesses de adultos.

(2ª) É diferente o modo como uma criança é afetada (obrigações de relacionamento pessoal) e como o coletivo de crianças é afetado (políticas públicas). Ou seja, é diverso o resultado de aplicar o princípio dos melhores interesses a cada criança (João), a um conjunto de criança (a turma de João) e a todas as crianças (desta sociedade ou da humanidade). Por exemplo, é diferente estabelecer normas de ação para um filho do casal divorciado (quem tem ou não direito de buscar o filho na escola), para todos os seus filhos ou todas as crianças desta escola ou as políticas públicas em geral para todas as crianças que frequentam escolas em situação similar.

(3ª) Há vários domínios diversos para o princípio: contextos médicos, custódia jurídica, políticas públicas, etc. Isso pode significar que os melhores interesses não poderiam ser tratados como conteúdo de um princípio, pois em alguns casos seriam obrigatórios (cabível de punição) ou supererrogatórios (recomendável ou fortemente esperado, mas não cabível de punição). Pode ser verdade que se deve fazer muito às crianças, mas não tudo e não em qualquer circunstância. Isso mostra que parte dos melhores interesses permanece indeterminado e, se esta interpretação for correta, não seria nem um princípio nem uma norma de maximização.

(4ª) O princípio dos melhores interesses não leva em consideração os interesses dos outros ou das outras crianças.

(a) É possível melhorar a situação da criança A apenas ao custo da criança B, pois nem sempre é possível promover os melhores interesses no mesmo grau e para cada criança envolvida. Contudo, a obrigação de produzir os melhores interesses de uma criança não pode servir de meio ou justificação para o prejuízo de outra criança (causar-lhe dano ou privar-lhe de bens necessários). Portanto, os melhores interesses implicam a questão de como equilibrar a justiça. Neste caso não compreenderia um princípio primordial, mas *prima facie* (ponderação entre melhores interesses e justiça). Por exemplo, garantir os interesses dos próprios filhos pode levar ao prejuízo dos interesses dos filhos de outros pais, como perda de oportunidade, concorrência em prêmios escolares, etc.

(b) Os melhores interesses da criança podem entrar em conflito com os interesses relevantes do adulto. Por exemplo, garantir os melhores interesses da criança mediante políticas públicas pode levar ao prejuízo de certos adultos em condições de desvantagem social significativa.

Afirmar que a criança não pode ser vítima de nenhuma opressão, negligência, etc., a serem punidas por lei, estaria sendo formulado em termos de normas de não-maleficência, de beneficência ou a distinção é aqui seria irrelevante?

Além disso, o princípio dos melhores interesses destina-se a dois tipos de relação e não a apenas uma: os interesses de outras crianças e os interesses dos adultos. Esta distinção permite tecer ao menos quatro críticas, conforme o quadro anterior.

Essas dificuldades obrigam autores a fornecerem interpretações específicas, cujas duas principais são a interpretação objetivista e a interpretação da escolha hipotética.

Posição da escolha hipotética:
Melhores interesses são aquilo que a criança escolheria para si mesma sob condições hipotéticas. Escolha hipotética é a escolha substituta (agir como o indivíduo agiria se fosse competente ou autônomo, isto é, na hipótese de estar em condições de escolher). O melhor para alguém é o que ele próprio escolheria e, se impossibilitado de escolher, alguém deve escolher por ele como ele escolheria.
Crítica: no caso das crianças, não é claro o que isso significaria.

Para resolver esta crítica, essa doutrina foi reformulada em duas variantes, cada qual com seus problemas.

Hipótese A: os melhores interesses compreendem o que a criança escolheria se fosse adulta. Por exemplo, é do melhor interesse da criança estudar porque é isso o que ela escolheria se fosse adulta.

Problemas gerais:

- (a) Que tipo de adulto deve ser suposto ou esperado para a criança? Como isso não pode ser respondido, o princípio dos melhores interesses é uma justificativa do paternalismo aceitável (supostamente) (RAWLS, 1971), ou seja, o dever de escolher para os outros conforme acreditamos que eles escolheriam se fossem racionais. Contudo, o julgamento substituto pode servir para justificar a autoridade do adulto, podendo levar de um paternalismo aceitável ou fraco para um forte ou inaceitável. Como prever ou medir o paternalismo dos adultos?
- (b) Diferentes adultos (pais, professores, médicos, etc.) podem responder diversamente sobre o que a criança escolheria, isto é, podem ter opiniões conflitantes sobre o que é do seu melhor interesse. Qual substituto deve ser priorizado? Em qual ordem e em quais casos?

1ª Solução: listar os diversos “eus” adultos que a criança poderia se tornar e decidir a partir deles.

Problema: isso pressupõe o desenvolvimento e negligencia a aprendizagem – mesmo se fosse possível lista-los, não seria possível decidir que coisas corresponderiam aos melhores interesses (ter aulas de violino ou de futebol, ir a aula ou ir ao parque, mais aulas de matemática ou mais socialização?).

2ª Solução: definir os melhores interesses como “qualquer adulto que a criança poderia se tornar” independente do tipo (por exemplo, um adulto típico não escolheria colocar a mão no fogo).

Problema: muitas vezes os adultos podem estar em desacordo sobre o que é melhor ou pior, pois apenas sabem se a escolha foi a melhor em retrospectiva, após seu sucesso.

3ª Solução: escolher os melhores interesses da criança enquanto criança, mas considerando seus aspectos infantis filtrados (supor a criança atual como uma versão adulta, aceitando suas escolhas que se aproximam do adulto e recusando aquelas que mais se afastam).

Problema: o que seria uma criança sem seus aspectos infantis? Esta posição não levaria a negar o direito a infantilidade, inocência, dependência e falta de responsabilidades tão característicos da infância?

A posição objetivista tem a seguinte tese e problemas:

Posição objetivista:

Os melhores interesses podem ser descritos independentemente de escolhas hipotéticas.

Primeiro tipo de problema:

Crítica 1: Os melhores interesses da criança são necessariamente indeterminados.

Solução 1: apesar da diversidade de cultura de valores, haveria interesses gerais para qualquer criança, independentemente da situação hipotética. O exemplo mais evidente são as *necessidades* humanas típicas que também afetam crianças.

Crítica 2: Não há como determinar os interesses da criança em geral sem considerar seus valores, pois não há como saber se a criança florescerá sem considerar o ambiente em que se desenvolve. Então, não é possível fazer avaliações precisas em políticas públicas para crianças (MNOOKIN, 1979) ou não é possível decidir, mesmo se houvessem apenas duas opções (ELSTER, 1989). Além disso, são quatro as condições para uma decisão, mas mesmo que houvesse certeza sobre a última, as três primeiras permaneceriam incertas: (i) conhecer cada opção, (ii) conhecer cada resultado possível, (iii) conhecer cada resultado provável e (iv) conhecer o valor de cada resultado.

Solução 2: o problema da incerteza da decisão não afeta o princípio dos melhores interesses da criança, pois incertezas são típicas em decisões e os valores são sempre incomensuráveis (há sempre várias formas possíveis de viver e incompatíveis entre si, tanto entre crianças quanto entre adultos).

Crítica 3: mesmo que se possa falar objetivamente dos melhores interesses da criança em geral, as interpretações serão variadas para adultos razoáveis, devido ao pluralismo de valores. Podemos entrar em acordo sobre o que é educação negligente ou abusiva, mas não sobre o que é boa ou melhor educação.

Segundo tipo de problema:

Crítica 1: os melhores interesses da criança refletem o adulto que nós desejamos que ela venha a se tornar, então a aplicação do princípio é subversiva ou no mínimo problemática. O que é melhor para uma criança é diferente em cada cultura. Em alguns contextos, afirmações descritivas irão conter conteúdos prescritivos. Por exemplo, “João obteve resultado ruim na avaliação” é uma afirmação descritiva que pressupõe a prescrição de uma condenação e prevê um prejuízo. A descrição da variedade cultural pode ser entendida como a prescrição “devemos nos guiar pela variedade cultural”, isto é, o que a cultura A entende ser melhor para a criança X deve ser adotado como o melhor para X, assim como B para a criança Y.

Solução: a crítica leva ao relativismo moral que justamente uma ética deve evitar.

Crítica 2: (i) o princípio dos melhores interesses expressa a diferença do valor cultural, não tendo conteúdo universal, impedindo aplicação comum em contextos diferentes; (ii) se há o dever de respeitar a variedade cultural, então uma cultura teria o direito de não adotar o princípio (mas para que serve um princípio que pode não ser adotado?), invalidando o princípio; (iii) uma cultura poderia tratar o princípio como universal, invalidando a tese de que ela deveria ser relativo a cada cultura. Portanto, concluirá a crítica, seria mais apropriado abandonar o princípio e concordar sobre o que deve-se ou não fazer em relação a uma criança considerando cada caso (casuística).

Considere-se agora, em segundo lugar, que os melhores interesses não são abrangentes o suficiente para atender todas as obrigações de produzir benefícios e não causar danos. Ou seja, satisfazer obrigações de beneficência não implica satisfazer obrigações de respeito à pessoa (fazer o bem conforme a vontade do outro), assim como satisfazer obrigações de beneficência positiva (fazer o bem necessário ao outro) não é sempre suficiente para a negativa (fornecer os meios para evitar danos e riscos), ou satisfazer estas obrigações não é suficiente para satisfazer obrigações de não-maleficência (não causar danos) ou vice-versa. Na vida moral, frequentemente alguém se apressa em satisfazer uma dessas normas como meio para negligenciar as outras. Por exemplo, um educador deve promover atividades pedagógicas frutíferas (beneficência positiva), promover um espaço escolar seguro ou socorrer a criança em caso de acidente (beneficência negativa), não causar danos à saúde devido ao uso de utensílios perigosos (não-maleficência), fomentar as preferências razoáveis da criança (respeito à pessoa) e não tratar uma dessas obrigações como um meio para omitir outra. Que um educador fomente uma atividade pedagógica lúdica significa promover beneficência positiva, mas nem por isso a negativa terá sido garantida (se estiver ausente as condições de evitação de riscos), assim como sujeitar ou coagir a criança à uma atividade lúdica para a qual ela não se sinta em condições (digamos que sinta medo, vergonha ou sinta-se despreparada), como meio para

fazer valer o benefício a qualquer custo, levaria ao desrespeito à criança de forma paternalista. Por exemplo, na data em que as crianças da turma do 2ª ano apresentam para os familiares a dança previamente ensaiada, seria um descumprimento das obrigações de beneficência negativa e de não-maleficência obrigar João a apresentar-se enquanto sente-se inibido, envergonhado e chora, etc.

Ter o direito de não permitir a criança fazer o que quiser é diferente de ter a obrigação de protegê-los de ações de risco. Esta última obrigação atende ao princípio de proteção, mas a primeira é uma forma de limitar as ações da criança. Mas é preciso entender que nem todas as ações da criança, por mais infantis ou inocentes que sejam, merecem limitação estrita. Dar proteção nem sempre implica impor limitação. Em muitos casos é perfeitamente possível proteger sem impedir. Enquanto em alguns contextos uma criança pode participar ativamente nas escolhas que lhe diz respeito, em outros pode ser protegida por um representante capaz em nome das escolhas que melhor atendem os interesses que qualquer criança teria em caso similar. Nesta última situação, por exemplo, é do melhor interesse de uma criança receber atendimento médico especializado porque este interesse seria razoável para melhor atender os interesses de qualquer criança.

A seguir o leitor pode apreciar um resumo dos princípios discutidos:

Capítulo 2 - Princípios da Ética com Crianças

Hipótese 1: Autonomia significa autodeterminação (sentido estrito)	Fundamento: Vulnerabilidade.	Princípio da ética com crianças	Crítica
Versão a) A criança não possui autonomia em sentido estrito, sendo objeto de proteção do adulto.	Princípio de não-maleficência (obrigação de não causar danos e proibição de causar danos desnecessários)	Princípio de Proteção Se a criança é não autônoma ou apenas capaz de se tornar autônoma no futuro, cabe ao adulto protegê-la e instrumentalizá-la.	Pode levar ao paternalismo do adulto contra a criança (ato de impor à criança limites ou bens para satisfazer os interesses do adulto - adultocentrismo)
Versão b) A criança é definida pela sua menoridade, não emancipação, sendo objeto da beneficência do adulto.	Princípio de beneficência (obrigação de fazer o bem necessário ao outro).		
Hipótese 2:	Fundamento: Inocência	Princípio da ética com crianças	Crítica
A criança é agente mínimo, sendo digna de respeito, independentemente de ter ou não autonomia.	Em contextos médicos, contextos jurídicos de custódia e outros, as preferências da criança podem ser consideradas. A criança tem autonomia mínima, deve ser educada para o futuro, conforme os bens e condições de que necessita.	Princípio dos melhores interesses (fazer o bem necessário às crianças em geral ou o que a criança preferiria se já estivesse na posição de um adulto autônomo).	Pode ser uma forma camuflada de não tratar a autonomia mínima da criança com status moral, isto é, com autoridade para ser levada a sério em contextos de decisão.
Hipótese 3: A criança possui autonomia substituta.	Fundamento: Dependência	Princípio da ética com crianças	Crítica
A autonomia não se define apenas como autodeterminação, mas como cuidado estável.	O apego afetivo e a confiança depositada nos seus tutores é fonte de autonomia, mesmo em adultos, que derivam sua identidade de bens de relacionamento pessoal.	Princípio de autonomia baseada na confiança (nem sempre tomar decisões é basear-se em razões, mas antes apoiar-se em alguém de confiança, caso esta sirva de apoio para decisões estruturadas nos seus próprios interesses).	Relações fiduciárias nem sempre evitam o paternalismo ou o abuso.

CONCLUSÃO

Foi dito acima que os melhores interesses da criança admitem problemas porque envolvem-se com duas relações. Isso pode ser generalizado para toda a ética com crianças, caso se inclua outras relações, a saber: (A) interesses dos adultos x interesses das crianças; (B) Relacionamento entre crianças x entre adulto e criança; (C) Razões relativas ao agente x razões de agente neutro; (D) Bens de relacionamento pessoal x bens impessoais; (E) Obrigações especiais x obrigações gerais; (F) Deveres perfeitos x deveres imperfeitos.

Por exemplo, tanto uma obrigação deontológica (como respeitar as crianças em função da sua vontade) quanto teleológica (como maximizar as consequências em função dos benefícios ou melhores interesses) podem ser cortados nas categorias de razão de agente neutro e razão relativa ao agente. Isso ocorre porque o valor de uma obrigação (respeitar ou beneficiar) é diferente da razão dada para agir. Assim, um adulto pode ter uma boa razão neutra para agir (ajudar uma criança em perigo, qualquer que seja a criança) e, entretanto, esta razão não ser incondicional. Por exemplo, que os pais tenham a obrigação de educar seus filhos mais que aos filhos dos outros é uma razão de agente relativo, isto é, obrigação derivada da posição que o agente (os pais) ocupa no escopo das ações em questão (educar seus filhos); e que o pedago-

go tenha a obrigação de tratar todos os escolares de modo igual para não incentivar sentimentos como a inveja ou a raiva é uma razão de agente neutro. Porém, a isto se deve acrescentar outra categoria: ainda que tal obrigação do pedagogo seja neutra, compreende uma obrigação posicional (obrigação própria do pedagogo em função da posição que ocupa, isto é, em virtude de suas competências profissionais). Uma obrigação é posicional porque diz respeito apenas aqueles que estão ou possam estar na posição qualificada (de pedagogo). Desse modo, apesar de ser uma razão neutra (tratar todas as crianças igualmente), não é incondicional (as obrigações do pedagogo são mais fortes do que a dos gestores da escola, dos demais funcionários ou mesmo dos pais toda vez que derivarem de sua posição). Portanto, certos cuidados à criança são obrigações neutras para qualquer agente, embora não sejam obrigações incondicionais, pois cuidar da criança em função de sua vulnerabilidade, proteger a criança em função de sua inocência, socorrer ou prevenir riscos e abusos à criança em função de sua fragilidade, incapacidade, dependência, etc., são obrigações condicionadas à posição que certas competências assumem em relação a uma criança (por exemplo, as obrigações do pediatra admitem condições diferentes das do pedagogo). Parece razoável aceitar que a vulnerabilidade da criança fornece razão neutra aos agentes, embora de forma alguma a máxima “proteja as crianças” possa sempre ser tratada como norma incondicional. Portanto,

razões neutras podem ser cortadas tanto por valores gerais quanto condicionais, seja qual for o princípio em consideração. Dito de outro modo, obrigações relativas as crianças podem ser cortadas por categorias deontológicas (respeitar a dignidade da criança, etc.) ou teleológicas (satisfazer seus melhores interesses, etc.). De modo similar, há obrigações para todas os adultos em relação a uma criança, mas nem por isso cada um deve cumprir tais obrigações do mesmo modo (o que Kant e Stuart Mill já haviam chamado de deveres imperfeitos) (SILVA, 2021, p.124). Enquanto deveres perfeitos são aqueles que podem ser determinados previamente para qualquer pessoa, deveres imperfeitos são aqueles que admitem latitude. Por exemplo, o respeito à dignidade humana é um dever perfeito, pois pode ser dirigido a qualquer pessoa independente das circunstâncias, mas a caridade é um dever imperfeito, uma vez que é uma obrigação que não pode ser determinada previamente nem a quem dirigir a caridade nem quanta caridade praticar, pois variará em cada caso.

Outra forma de compreender isso diz respeito às obrigações de respeitar a personalidade da criança (seja qual for o sentido acima discutido). Ou seja, o respeito moral gera tanto deveres relativos ao agente de tipo posicional quanto deveres neutros de tipo não-posicional (DARWALL, 1998, p.225): uma coisa é o dever de respeitar uma criança em função da posição que alguém ocupa em relação a ela (por exemplo, respeita-la por ter uma relação de

confiança e dependência para comigo), outra coisa é o dever de respeitar uma criança pelo fato de ser pessoa (ser portadora de direitos, ser capaz de escolhas ou preferência, etc.). Portanto, obrigações de agente neutro e relativas ao agente não são necessariamente paralelas às obrigações posicionais e não-posicionais ou aos deveres perfeitos e imperfeitos.

Que o mesmo se diga do cuidado: a obrigação de cuidar de uma criança enquanto individuo vulnerável implica um dever não posicional para o agente (todos devem zelar por cada criança), mas a forma da obrigação de cuidado com a criança será relativa quando se tratar de um pai, um pedagogo, um pediatra, etc. De modo similar, a obrigação de educar uma criança é distinta para os familiares, para os pedagogos ou para o Estado. Da mesma forma como alguém pode exigir respeito de outras pessoas em função de sua posição, pode-se exigir cuidado de forma posicional ou não posicional. E, enfim, o mesmo vale para a educação da criança: pedagogos são agentes em sentido posicional, assim como os pais e outros tutores da criança, mas para cada tipo de agente poderá recair diferentes obrigações, tanto as relativas ao agente quanto as neutras em relação ao agente. Os princípios acima descritos podem sofrer cortes por cada uma destas categorias. Considere-se os exemplos a seguir:

Suponha que o adulto A esteja diante de uma escola em chamas na qual *uma* criança X está na eminência de morrer queimada. Pode-se afirmar que A tem a obrigação de resgatar X? Isso irá depender dos cortes categóricos sobre as obrigações, pois nem todo corte será incondicional.

Primeiro, se A é um adulto e possui meios para socorrer, mas X é uma criança na eminência de se queimar sem meios de se salvar, então é de forma incondicional que A tem a obrigação de salvar X.

Segundo, se A possui meios para socorrer e X possui meios para se salvar, a obrigação permanece neutra porque a eminência de se queimar superou a capacidade de se salvar (que X tenha meios de se salvar poderá facilitar o resgate, mas não torna a obrigação menos incondicional dado os riscos e as diferenças de capacidade entre A e X).

Terceiro, se A é um adulto e *não* possui meios para socorrer (também corre o risco de morrer queimado), mas X também não os possui, a obrigação de salvar a criança permanece neutra (qualquer criança nestas condições merece ser socorrida), mas tornou-se condicional (os riscos para A poderão sofrer diferentes avaliações conforme quem seja A, sua idade, sua altura, sua capacidade para um ato heroico, etc.). Se A decidir não salvar a criança por covardia, não seria *tão simples* justificar uma punição com base apenas nisso.

Quarto, se A é um adulto – independente de ter ou não meios para o resgate – e X é uma criança na eminência de se queimar – independente de ter ou não meios para se salvar –, porém A é a mãe de X, a obrigação é posicional (faz diferença o fato de A ser a mãe) e relativa ao agente (faz diferença o fato de X ser seu filho), o que levará muitos a terem forte expectativa de que a mãe arrisque a própria vida em favor da do filho, tenha ou não meios de se salvar.

O leitor pode entender porque a obrigação é condicional comparando com outra variação do exemplo: se A for um pedagogo, sua obrigação é posicional devido sua relação de confiança da criança e da escola, espera-se que seja neutra (salvar qualquer criança), mas tornou-se ainda mais difícil punir A caso não pratique o ato heroico. Inversamente, se A é alguém com treinamento de bombeiros, sua obrigação neutra torna-se incondicional justamente por ser posicional (sua posição de bombeiro com obrigações neutras torna a obrigação forte, supondo que esteja em uma posição com os meios adequados para tornar os riscos aceitáveis).

Estas últimas variações do exemplo devem-se a distinção entre bens impessoais e bens de relacionamento pessoal. Estes últimos são aqueles bem inerentes a um relacionamento. Por exemplo, a amizade designa um tipo de relacionamento entre A e B, que gera bens (confiança, generosidade, comprometimento, etc.) tal que, se

o relacionamento não for sustentado por A ou por B, aqueles bens deixam de ser possíveis. Assim, há relacionamentos que geram bens inerentes. Se A e B estão em relação de igualdade de direitos, frequentemente o rompimento da relação (conjugal, trabalhista, contratual) gera distribuição de bens e encargos. Mas este não é o tipo de relacionamento entre adulto e criança. Aqui é mais adequado falar em relação fiduciária de caráter pessoal. Esta gera bens de relacionamento pessoal, como a confiança e a dependência da criança em relação ao adulto, que são bens para ela. Mas a relação entre o adulto A e a criança X é desigual. Seja A o pai da criança X e B o professor de X, então A e B estarão em relação fiduciária com X (nem por isso com as mesmas obrigações relativas), tal que ambos deverão zelar pela confiança que torna X fiduciário de A e B. Caso haja conflito entre A e B sobre como zelar por X, então será necessário especificar a prioridade das obrigações de A e B conforme as categorias de razões para agir, expostas acima.

Há muitas regras de relacionamento em qualquer profissão: regras de veracidade; regras de integridade; regras de confidencialidade; regras fiduciárias; regras de transparência; regras de responsabilidade; regras de privacidade; regras de fidelidade; etc. Estas são regras gerais, mas podem ser tratadas como regras específicas. Por isso a especificação de regras fiduciárias entre o Banco e o investidor é diferente das especificações fiduciárias entre peda-

gogo e criança. Não se pode confundir confiabilidade (garantir confiança), confidencialidade (confidenciar informações necessárias), privacidade (nem revelar nem solicitar informações) e obrigações fiduciárias. Assim como o cuidado é uma propriedade de relações entre pessoas na qual uma das partes é um perito (razões posicionais), a confiança é a disposição de uma das partes se tornar vulnerável a outra parte na presunção ou expectativa de que esta última irá agir de maneira a beneficiar o primeiro, de tal maneira que o primeiro não tem controle sobre as ações do segundo. Por exemplo, na relação entre o adulto e a criança (SILVA, 2022), o primeiro tem os meios para agir de forma beneficente ao segundo, o beneficiário na relação, mas este não possui meios sequer para denunciar ou criticar as escolhas daquele (razão pela qual os pais, a escola, o Estado e a sociedade devem assumir a responsabilidade de representantes dos interesses de proteção de uma criança). É por isso que a obrigação de produzir beneficência baseada no tipo de relação de confiança é uma norma moral recorrente. Também é indispensável que familiares possam prioritariamente se reportarem aos professores antes dos gestores, para não prejudicar a relação fiduciária daqueles (a não ser que justamente caiba a denúncia ao professor em favor da proteção à criança). Deve-se evitar o prejuízo ao valor genuíno da confiança por causa da burocratização ou impessoalidade da instituição escolar, evitando também a prática profissional defensiva, seguida da menor confiança

na relação com crianças, o que é comum em gestões que burocratizam a autonomia dos professores mediante controle.

Chama-se fiduciário a pessoa que recai em uma relação legal ou ética de confiança com uma ou mais partes da relação, isto é, pessoa ou grupo de pessoas. Uma instituição escolar exerce capacidade fiduciária para outra parte. O aspecto ético é que uma das partes se encontra em posição de vulnerabilidade na relação (a criança), por isso presume confiança e boa fé. Regras de relacionamento fiduciário, que às vezes são especificações de regras de confiabilidade, são aquelas que protegem os vulneráveis de possíveis abusos, voluntários ou não, da parte fiduciária, com o objetivo de garantir o benefício e a satisfação do interesse da outra parte. Por um lado, o sadismo do professor que angustia os alunos com exemplos inadequados é um caso de abuso. Por outro lado, quando a escola controla o professor ao acesso aos familiares da criança ou controla o acesso dos familiares ao professor, está impedindo a produção dos bens de relacionamento pessoal baseado na confiança da criança. Inversamente, uma escola que impeça a denúncia de quem quer que seja, pela ausência de ouvidorias ou pelo controle ostensivo da privacidade da ouvidoria, causa dano à relação fiduciária. Assim, o fiduciário é aquele que assume relação de compromisso de agir em favor ou em nome do outro que assumiu uma relação de confiança.

Assim como deveres de perícia são o mais alto padrão profissional de cuidado, um dever fiduciário é o mais alto padrão em relacionamento de confiança, equidade ou direito. Isso significa que a criança que está em situação de confiança vulnerável é considerada prioritária na relação (portador do valor intrínseco do benefício em questão a ser dado pela relação), e a expectativa normativa é que o fiduciário seja fortemente leal à criança e a seus substitutos, de maneira a não retirar qualquer proveito da condição vulnerável da criança, abusando de sua posição de fiduciário. Outro exemplo deste tipo de abuso é o ato do gestor da escola convocar uma criança para prestar esclarecimentos sobre o suposto ato de seu professor.

Na legislação e jurisprudências, as obrigações fiduciárias serão variadas. As regras de relacionamento fiduciário em geral expressam regras para evitar conflitos de interesses e conflitos de deveres. O dever de um fiduciário não deve entrar em conflito com outro dever fiduciário, que podem ocorrer quando um profissional ou agente representa mais de um aluno com interesses opostos. Um fiduciário não deve ter privilégios por causa de sua posição, mesmo não relacionados à posição fiduciária, por causa de uma oportunidade que a posição fiduciária proporciona. Isso pode ocorrer quando se toma decisão pela outra parte sem o devido consentimento informado (dos familiares) e assentimento (da criança), ou quando se aproveita da situação para a prática do subor-

no, fraude, imperícia, abuso, tráfico de influência, assédio moral, bullying, etc.

Enfim, ficou apresentado os diversos princípios recorrentes na literatura ética, suas obrigações derivadas e seus problemas ou limitações. Também mostrou-se que há cortes categoriais possíveis sobre razões para agir, bem como cortes referentes ao tipo de relacionamentos entre crianças, crianças e adultos e tutores adultos diversos entre si.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL (1990, 13 de julho). Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA]. Lei Federal nº 8069.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BEAUCHAMP, T.L. e CHILDRESS, J.F. 2001. **Principles of Biomedical Ethics**. New York/Oxford, Oxford University Press.

DALL'AGNOL, D. **Cuidar e respeitar**: atitudes fundamentais nabioética. *Bioethikos*. 2012;6(2):133-46

DARWALL, S. **Philosophical Ethics**. Boulder: Westview Press, 1998.

ELSTER, J., 1989, **Solomonic Judgements, Studies in the Limitations of Rationality**, Cambridge: Cambridge University Press.

FEINBERG, Joel. **The Child's Right to an Open Future. Whose Child? Children's Rights, Parental Authority and the State, To-** towa, New Jersey: Rowman & Littlefield, 1980.

FEINBERG, J. **O direito de uma criança a um futuro aberto.** W. Aiken e H. LaFollette, H., Totowa, NJ: Littlefield, Adams e Co. :124–153, 1980.

LEVINSON, Meira. **The Demands of Liberal Education.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

MNOOKIN, Robert H., 1979, 'Foster Care—In:Whose Best Interests?'in O. O'Neill and W. Ruddick (eds.), **Having Children:** Philosophical and Legal Reflections on Parenthood, Oxford: Oxford University Press, pp. 179–213.

MULLIN, A. Children, Autonomy and Care. **Journal of Social Philosophy**, 38(4): 536–553, 2007.

NARVESON, Jan. **The Problem of Children.** Philadelphia: Temple U. Press, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

MARQUES, Rosa de Fátima da Silva Vieira (Org.). **Manual de habilidades profissionais:** atenção à saúde da criança maior. Belém: EDUEPA, 2020.

RAWLS, J. A **Theory of Justice**, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1971.

ROSS, Lainie **Children, Families and Health Care Decision-Making.** Oxford: O.U. Press, 1998.

SILVA, Fernando Mauricio. Ética da Criança: uma introdução para os docentes. In: LORENSET, Odimar & CHIQUETTI, Marinez (Org.) **Política, formação e saberes docentes**, Zambon. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p.114.

SILVA, Fernando Mauricio. Ética docente e direitos da criança. In: LORENSET, Odimar & CHIQUETTI, Marinez (Org.) **Política, formação e saberes docentes**, Zambon. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p.98.

SILVA, Fernando Maurício da Silva. Cuidado e Educação Infantil: revisitando a teoria kantiana. **Revista Vias Reflexivas**, N. 14, set. 2021, p.124.

SILVA, Fernando Maurício da Silva. A Ética da Educação Infantil e suas suposições psicológicas. **Revista Vias Reflexivas**, N. 15, abr. 2022, p.87.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Consulta do adolescente: abordagem clínica, orientações éticas e legais como instrumentos ao pediatra. **Departamento Científico de Adolescência** N ° 10 , janeiro 2019.

SCHAPIRO, Tamar. What is a Child? **Ethics**, 109: 715–38, 1999.

LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGENS MULTIMODAIS/SINCRÉTICAS - LETRAMENTOS DOCENTES

Luzinete Carpin Niedzieluk

Considerações iniciais

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como um acontecimento; é a capacidade de ler os indícios do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos).

Mikhail Bakhtin

Este texto apresenta uma possibilidade de leitura para o gênero discursivo e multimodal fábula enfatizando a importância tanto do “domínio” (termo utilizado por Bakhtin, 1999) da linguagem verbal como da linguagem não-verbal (multimodal) e a amplitude que este conhecimento possibilita ao docente no ambiente

didático-pedagógico.

Como orientações teóricas usamos a análise dialógica da linguagem, via Bakhtin (1999) e seus seguidores, como por exemplo; Niedzieluk (2018), Brait (1997); e também a concepção de multimodalidade sob a ótica de Kress e van Leuween (2006), e a concepção de linguagem sincrética via Calabrese (2008) e Pietroforte (2016), como também, a proposta da pedagogia de multiletramentos, via Rojo (2012). Incluímos ainda a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com relação à inclusão de leitura de linguagens. Buscamos desenvolver uma possibilidade de leitura, um encaminhamento didático-metodológico, que pode ser utilizado desde a contação de histórias na educação infantil até a formação no ensino superior, desde que adaptado ao gênero trabalhado em sala (cf. Niedzieluk, 2013).

A metodologia utilizada é dialógica, isto é, consideramos o gênero na perspectiva bakhthiniana como forma não fixa, com propriedades relativamente estáveis; descritiva e qualitativa.

Para tanto, estruturamos este texto da seguinte maneira; primeiramente, apresentando os conceitos que fundamentam a análise dialógica da linguagem juntamente com o gênero fábula. A partir desta organização composicional de linguagem, em um segundo momento, busca-se trazer a concepção de multimodalidade e de linguagem sincrética, prosseguindo apresenta-se a proposta de uma pedagogia de multiletramentos e, finalmente, o que a

BNCC propõe como inclusão de leitura de linguagens. Em um terceiro momento, mostra-se a orientação do encaminhamento didático-metodológico de leitura de linguagens multimodais/sincréticas, a seguir, as considerações e finalizamos com as referências.

Um pouco de teoria

Análise dialógica da linguagem

Nesta pesquisa, entendemos assim como proposto por Bakhtin, no seu livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1999), que o princípio constitutivo da linguagem, da palavra é a interação, a dialogia, a interdiscursividade, ou seja, a realidade fundamental da língua é a interação. Parafraçando Brait (1997), a natureza dialógica da linguagem é um conceito fundamental é a célula geradora do pensamento bakhtiniano, isto é, Bakhtin concebe o eu e o outro como inseparavelmente ligados e tendo como elemento articulador a linguagem.

Desta maneira, comentando o autor, podemos afirmar que, os sentidos constituem o produto da interação do locutor e do ouvinte, são determinados pelo fato de que procedem de alguém e se dirigem para alguém. Bakhtin parte do pressuposto de que o sentido de um texto ou de um enunciado está no projeto

discursivo do autor e na realização deste projeto. Assim, o sentido dos textos, são sempre diferentes, pois deve-se levar em conta seus participantes (autor-criador e interlocutores), seu cronotopo (tempo e espaço), as condições de produção, de recepção e de circulação.

Levando em conta, tais fatores, o autor propõe uma ordem metodológica para os textos, a qual leva em consideração a dimensão extraverbal (*tema* - seleção do conteúdo, *forma composicional* - seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento e, *estilo* - seleção dos recursos linguísticos) nos textos, para além de sua forma materializada no enunciado-texto (dimensão verbal).

Niedzieluk (2017, p. 09) corrobora isto, ao afirmar que a busca da compreensão de sentidos nos textos considerados como enunciados concretos, isto é, como eventos sociais que não podem ser reduzidos a abstrações, não se limita apenas à sua dimensão linguística (materializada). Para além dela, fazem parte do enunciado, como elementos necessários à sua constituição e à sua compreensão total (do seu sentido), outros aspectos constitutivos dele, que se pode denominar como sendo a sua dimensão extraverbal ou extrasígnica, ou ainda a sua dimensão social-

¹Niedzieluk (2017) utiliza a expressão, “dimensão extrasígnica” para abarcar além da linguagem verbal outros sistemas sígnicos como artes visuais, arte verbo-visual, música, fotografia, cinema, videoclipe etc. Bakhtin utiliza somente a expressão “dimensão extraverbal”, pois seu objeto de estudo sempre foi a palavra, o enunciado verbal, o discurso, embora ele tenha desenvolvido uma teoria da linguagem em geral.

constitutiva.¹

Assim, optou-se pelo gênero fábula, pois este além de divertir, já faz parte do universo escolar há algumas décadas e também porque este gênero é multimodal/sincrético pois em sua organização composicional temos a presença da linguagem verbal e da linguagem visual (ilustrações, desenhos, imagens etc.).

O gênero fábula², normalmente, apresenta um tom crítico, reflexivo e moralizante. No seu enredo, as histórias apresentam um vício ou uma virtude, que será resolvido pela versão moral no final do texto. O comportamento dos personagens, a depender da história narrada, normalmente é considerado amável ou não e isto leva o leitor a se identificar com uma ou outra postura aproximando-o da narrativa, assim como os conflitos que podem levar o leitor a reflexões de suas vivências.

E o que é a multimodalidade?

Um texto multimodal pode ser descrito como um texto que incorpora mais de uma modalidade de linguagem que realiza comunicação texto por meio de mais de um código semiótico. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006).

Convém ressaltar aqui, que textos multimodais são chama-

²Optamos nesta pesquisa pelo gênero multimodal fábula, mas esta proposta pode ser adaptada a qualquer outro gênero multimodal.

dos de textos sincréticos por semioticistas como Calabrese (2008) e Pietroforte (2016), por este fato optamos por usar o termo texto multimodal/sincrético.

A multimodalidade reconhece a importância da análise da comunicação visual, aliada a análise da linguagem escrita, e oferece ferramentas didático-metodológicas para esta análise, que amplia as possibilidades de leitura dos textos em geral e, especificamente, dos textos multimodais produzindo efeitos de sentidos.

Kress e van Leeuwen (1996, p. 8) consideram que o texto visual é uma mensagem organizada e estruturada em si mesma, “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele”. Os autores consideram os significados, expressos no modo verbal ou visual, atentam para suas especificidades e segundo eles, estes se realizam conforme suas marcas construídas cultural e historicamente. Esse conceito contribui com a noção de que a linguagem visual é “culturalmente definida”, apesar da crença generalizada de que ela é uma linguagem “universal e transparente”.

Portanto, textos multimodais ocupam relação dialógica entre o texto alfabético e o texto visual e somente, por meio desta relação entre os signos é que poderemos compreender e significar melhor o contexto sociocultural ou sócio-histórico em que estamos inseridos.

Assim, cada modo semiótico – verbal ou visual – realiza significados conforme suas especificidades resultantes da cultura e

do momento histórico ao qual pertence, podendo se manifestar:

- (a) concomitantemente em ambos os modos – verbal e visual;
- (b) por vezes, pode ser mais bem realizada em um modo do que no outro;
- (c) ou, ainda, só pode mesmo ser realizada em um e não no outro modo, a depender, sobretudo, da cultura que o molda. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 19).

Isto vai ao encontro da teoria enunciativo-discursiva, pois para Bakhtin (1999) todo signo é ideológico por natureza e é construído cultural e historicamente, sendo assim, os significados expressos tanto no modo verbal quanto no modo visual se realizam conforme as marcas culturais e históricas. Este autor considera que todo discurso é *dialógico*, dirigido ao outro participante da *interação* verbal e conta com a compreensão ativa do ouvinte/participante.

Para Bakhtin (2002), o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, que, por sua vez, são construídos em um determinado *gênero do discurso*. Esses gêneros são considerados pelo autor como *tipos* relativamente estáveis e normativos de enunciados que se constituíram historicamente nas diferentes interações sócio-discursivas, também relativamente estáveis. Comunicamo-nos/expressamo-nos mediante determinados gêneros discursivos (acrescentamos os multimodais), que surgem e

se organizam nos diferentes campos da atividade humana, nas esferas sociais.

Pedagogia dos multiletramentos

No livro **Multiletramentos na escola** organizado por Roxane Rojo e Eduardo Moura, publicado pela Parábola, em 2012, especificamente no capítulo intitulado "Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola", escrito por Rojo, esta afirma que textos multimodais ou multissemióticos exigem multiletramentos. Para ela, os textos compostos de muitas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para significar. Estas práticas são os multiletramentos. De tal modo, defende que trabalhar com multiletramentos envolve o uso de recursos semióticos, das novas tecnologias de comunicação e informação, assim como caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

Percebe-se que o conceito de multiletramentos proposto por Rojo (2012, p.13) aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades: a) a multiplicidade cultural das populações contemporâneas e, b) a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se in-

forma e se comunica.

Rojo endossa uma pedagogia dos multiletramentos e propõe como princípios básicos dessa pedagogia os seguintes: a) formar um usuário funcional (que tenha “competência técnica e conhecimento prático”); b) criador de sentidos (que “entenda como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam”); c) analista e crítico (que “entenda que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia”) e d) transformador (que “usa o que foi aprendido de novos modos”). Essa pedagogia envolve uma “prática situada” - práticas que fazem parte das culturas dos alunos (de massa, popular, erudita), em gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, envolve “instrução aberta” - uma análise dessas práticas, gêneros, mídias e linguagens e de seus processos de produção e de recepção, o que se dá a partir de um “enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados”, tendo em vista uma prática transformadora, objetivando transformar o consumidor acrítico em analista crítico.

O que a BNCC traz sobre recursos semióticos

Na BNCC (2017) nos é dito que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o aluno deve ser “alfabetizado”, isto é, ser capaz de: “• compreender diferenças entre escrita e outras formas

gráficas (outros sistemas de representação) [...]” (BRASIL, 2017, p. 91).

Em nossa prática constatamos que estas outras formas gráficas (considerados aqui como recursos semióticos multimodais/sincréticos) em sala de aula são pouco exploradas pelos docentes, talvez por desconhecimento destas outras formas de linguagem, observamos algumas matrizes curriculares de cursos de formação em pedagogia em Florianópolis e constatamos que não há unidades curriculares específicas que trabalhem estas outras formas de explorar recursos semióticos.

Percebe-se então que o que se pretende para o aluno considerado “alfabetizado” na BNCC é uma falta para a própria formação do docente. Como o docente vai transpor didaticamente algo que não aprendeu?

Encaminhamento didático-metodológico

Primeiramente se propõe a imersão no gênero fábula, isto é, são levados a sala de aula alguns livros que contenham fábulas, aqui entendidas como; – narrativa alegórica, com intenção educativa, em que os animais se comportam como seres humanos cujas funções são divertir e trazer uma versão moral.

Neste momento, os alunos/docentes irão observar o contexto de produção do gênero fábula e responderão os seguintes

enunciados-pergunta:

Onde e quando o texto-lido que foi publicado?

A que esfera social o texto-lido pertence?

Quem é o autor do texto-lido?

Quem é o ilustrador do texto-lido?

Quem são os possíveis leitores deste texto?

Onde ocorre a circulação deste texto?

Em um segundo momento os alunos irão se apropriar do gênero. Para isso irão observar tanto o tema como a organização composicional e o estilo.

Com relação ao tema:

Qual é o tema desta fábula?

O que este tema sugere?

O que é retratado nesta fábula?

Com relação a organização composicional e o estilo observar se:

A primeira parte do texto apresenta o local, os personagens etc.

A segunda parte do texto traz uma complicação entre os personagens.

A próxima parte traz o clímax desta complicação e a

última parte traz o desfecho.

Há presença do discurso direto?

Há presença de marcas de oralidade?

Há uma versão moral no final do texto-lido?

Em um terceiro momento são apresentadas as características visuais, isto é, observar-se-á nas imagens:

Quem são os participantes? (Humanos, animais ou objetos).

Qual é o processo/ação? (O quê acontece? O quê é mostrado por meio das imagens?).

Quais são as circunstâncias? (Onde aconteceu? – floresta, cidade, rural, campo etc.).

Lembramos aqui que tanto as características contextuais, como as linguísticas/discursivas e também as características visuais/multimodais/sincréticas do gênero devem ser interpretadas conjuntamente, separamos aqui por uma questão didática para compreensão dos efeitos de sentido que devem ser explorados no gênero em questão no trabalho em sala de aula.

Considerações inacabadas

Entendemos que esta sugestão de encaminhamento didático

-metodológico com o gênero fábula pode vir a contribuir e muito para a expansão dos letramentos docentes e sua utilização tanto na sala de aula como nas demandas comunicativas na esfera social em que se encontram.

Normalmente, as práticas de linguagem em sala de aula limitam-se à leitura, escrita e análise linguística, e não há proposta de análise semiótica e/ou multimodal/sincrética, aqui consideradas como múltiplos letramentos.

Entendemos assim como Bakhtin (1999) e de seus seguidores que a compreensão das condições sócio históricas dos textos, a importância de seu endereçamento e das formas linguísticas e multimodais/sincréticas utilizadas contribuem e muito para ampliação dos efeitos de sentido que as narrativas podem vir a proporcionar.

Esperamos poder ter contribuído para a ampliação de letramentos docentes proporcionando uma forma de leitura mais crítica e investigativa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9.

ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002a [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2002c [1975].

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79-102.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin Mikhail**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1994. p.11-27.

CALABRESE, Omar. **Fra parole e imagine: metodologie ed esempi di analisi**. Milano: Mondadori, 2008.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. 2 ed. New York, Routledge, 2006, [1996].

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Arquitetônica bakhtiniana na leitura de retratos – um possível *modus faciendi*. In: ANAIS DO X SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS. 2017, Florianópolis (Anais...). Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5936/Arquitet_nica_Bakhtiniana_na_leitura_de_retratos_um_poss_vel_modus_faciendi_15505083342762_5936.pdf

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. Relações intertextuais e sentidos dialógicos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 15-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em: 10 mar. 2023.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Abordagem didático-metodológica dialógica e ou intertextual de leitura de textos verbos-visuais, sincréticos ou multimodais. In: **Perspectivas Visuais**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2021.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Contribuições de encaminhamentos didáticos com gêneros do discurso para a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. In: **Política, formação e saberes docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PIETROFORTE, Antonio V. S. O sincretismo entre as semióticas verbal e visual. **Revista Intercambio**, v. XV, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3636>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AÇÃO COLETIVA DA SOCIEDADE CIVIL NA ESFERA PÚBLICA: PARADIGMAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Fabiana Witt

A sociedade civil é um lócus privilegiado de ação coletiva, cujo campo de pesquisas é bastante amplo e diversificado, composto por diferentes paradigmas e correntes teóricas.

Para que se possa reconhecer as diferentes formas de atuação na esfera pública, este trabalho tem por objetivo possibilitar uma compreensão sobre as diferentes teorias acerca da ação coletiva da sociedade civil na esfera pública, assim como suas contribuições para o entendimento das diferentes dimensões dessa ação e seu papel na ação pública. Esse caminho é feito partindo-se do paradigma clássico, ou do comportamento coletivo, até o pragmatismo, de modo que se possa analisar como este último permite

um outro olhar para a atuação da sociedade civil nas políticas públicas.

Na literatura sociológica dos movimentos sociais, que se situam no âmbito da ação coletiva, é possível encontrar, sobretudo, quatro visões ou paradigmas¹ principais: (1) o **paradigma clássico, ou do comportamento coletivo**, cujos principais autores são Park, Tarde e Smelser; (2) o **paradigma racionalista estrutural**, com suas vertentes na Ação Racional, Mobilização de Recursos e Mobilização Política, com Olson, Mccarty, Zald, Tilly, Ganson, Obershall e McAdam como principais autores; (3) o **paradigma dos novos movimentos sociais** que encontra em Habermas, Offe, Touraine e Melucci seus principais interlocutores; e, por fim, (4) o **paradigma da sociologia pragmática**, cujos estudos contam com Boltanski e Thévenot, Cefaï, Chateauraynaud, Latour e Callon, entre outros (RIBEIRO; ANDION; BURIGO, 2015).

Cada um desses paradigmas contém teorias próprias que representam formas dominantes de pensamento. Entretanto, deve-se ter em mente que elas não são necessariamente restritivas ou excludentes, apenas trazem aportes ou diferentes “lentes” que “iluminam” ou possibilitam a compreensão das ações coletivas em

¹ Para Kuhn (1991, p. 13), “[...] os paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas e que, durante algum tempo, fornecem questões e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Nesse sentido, entende-se paradigma como uma matriz disciplinar, ou forma dominante de pensar de um determinado grupo.

suas matrizes disciplinares, como é apresentado na sequência.

O PARADIGMA CLÁSSICO

O **paradigma clássico**, também denominado de **comportamento coletivo**, prevaleceu, segundo Gohn (2007), até a década de 1960, podendo ser delineado mediante cinco grandes correntes: (1) a Escola de Chicago e alguns interacionistas simbólicos; (2) as teorias sobre as sociedades de massas; (3) a teoria sociopolítica; (4) a teoria do comportamento coletivo sob a lógica do funcionalismo; e (5) a organizacional-institucional.

A **Escola de Chicago** deu origem à primeira teoria sobre movimentos sociais e baseava-se na concepção de uma orientação reformista, rumo a uma sociedade harmoniosa, onde a interação entre indivíduo e sociedade era o foco principal (COELHO; DALLAGNELO, 2013). Não apresentava uma unidade de doutrina, mas era constituída por uma rede de profissionais com tipos e graus diferentes de ligação com o interacionismo, o pragmatismo, a fenomenologia, a ecologia, e mesmo o marxismo (VELHO, 2009). Teve como um de seus principais expoentes teóricos Blumer, que foi um sociólogo que atuou com Psicologia Social, mais especificamente estudou o comportamento coletivo e o “interacionismo simbólico” (COELHO; DALLAGNELO, 2013).

Blumer definiu os movimentos sociais como empreendi-

mentos coletivos que surgem de uma situação de inquietação social (insatisfação com a vida atual, desejo e esperança de novos sistemas e programas de vida) para estabelecer uma nova ordem de vida (GOHN, 2007). Ainda, para Blumer, os movimentos são, de início, amorfos, ou seja, indefinidos e organizados pobremente. Mas com o tempo, eles se desenvolvem e adquirem as características de uma sociedade, como cultura, organização e um novo esquema de vida.

A segunda corrente, denominada **teoria da sociedade de massas**, interpretava o comportamento coletivo como fruto da anomia e das condições estruturais de carências e privação, ou seja, como reflexo desordenado de participantes, desconectados das relações em ações normais e tradicionais (GOHN, 2007; COELHO; DALLAGNELO, 2013).

Já na **teoria sociopolítica**, Lipset e Heberle articularam a problemática das classes sociais e das relações sociais de produção para a compreensão de comportamentos coletivos do tipo político partidário, como forma de reformar ou transformar as estruturas sociais e políticas (GOHN, 2007).

Na quarta corrente, a **teoria do comportamento coletivo** é uma combinação entre a Escola de Chicago e a teoria da ação social de Parsons, em que se adota uma lógica utilitarista, com uma orientação normativa instrumental. O ponto referencial são os comportamentos e condutas dos indivíduos portadores de tensões

que podem formar “reações circulares”. Nesse sentido, o comportamento coletivo se desenvolve por estímulos e pulsões comuns, por meio de uma cooperação de condutas individuais com foco em objetivos comuns (GOHN, 2007; COELHO; DALLAGNELO, 2013).

Por fim, as **teorias organizacionais-institucionais** buscaram, na produção weberiana sobre burocracia e na de Michels sobre lei de ferro das oligarquias, o fundamento para entender os aspectos referentes aos comportamentos coletivos reunidos em organizações com objetivos específicos. Esta corrente estimulou a produção de conhecimento sobre a mobilização de recursos (GOHN, 2007; COELHO; DALLAGNELO, 2013).

A partir do exposto, entende-se que as ações coletivas são interpretadas, sob o paradigma clássico, como efeito de tensões e pressões da estrutura, centrados na ideia de “privação” como principal gatilho da ação coletiva, além da irracionalidade dos atores sociais (GOHN, 2007). Nesse sentido, as ações coletivas surgem e emergem rapidamente, movidas pela emoção, em função de um *gap* existente entre a expectativa dos atores e a realidade. Trata-se de movimentos geralmente não previsíveis, com grau de institucionalização pequeno e ênfase nas ações espontâneas (RIBEIRO; ANDION; BURIGO, 2015).

Conforme levantaram Cohen e Arato (1992), as inadequações do paradigma clássico tornaram-se evidentes nas décadas de

1960 e 1970, quando surgiram movimentos sociais em larga escala nos Estados Unidos e na Europa. Esses movimentos não eram mais reações irracionais de indivíduos isolados, mas, conforme explicou Alonso (2009, p. 51), uma “[...] movimentação concatenada, solidária e ordeira de milhares de pessoas”. Também não se tratou de respostas a crises econômicas ou a colapso normativo, mas envolviam objetivos concretos, valores e interesses gerais claramente articulados e cálculos de estratégias que exigiram uma nova abordagem teórica. Nos Estados Unidos, a resposta foi sobretudo a emergência do paradigma racional estrutural; e na Europa, do paradigma dos novos movimentos sociais (COHEN; ARATO, 1992).

Nos Estados Unidos, o paradigma que se sucedeu ao paradigma clássico despontou contra toda e qualquer explicação comportamentalista organizacional de origem pessoal, alterando o seu foco de análise para uma visão economicista, que avaliava custos e benefícios de ação, em uma abordagem utilitarista, como se apresenta a seguir.

O PARADIGMA RACIONALISTA ESTRUTURAL

O **paradigma racionalista estrutural** emergiu nos anos de 1960 e 1970, trazendo à tona vários questionamentos acerca da ideia de privação ou frustração como principal gatilho da ação co-

letiva, além da irracionalidade dos atores sociais (GOHN, 2007).

Como afirmou Cefaï (2009, p. 12), “recursos, coerções e oportunidades foram transformados em parâmetros que os atores manipulam para maximizar a utilidade, a eficácia e a rentabilidade de suas ações”. Dessa forma, a ênfase nas ações espontâneas do paradigma clássico passou a ser “[...] a retórica da economia, do empreendimento e do empreendedor, da estratégia de rentabilização de interesses predeterminados e de capitais disponíveis” (CEFAÏ, 2009, p. 12).

Dessa forma, as ações coletivas passaram a ser concebidas como iniciativas de mobilização coletiva que, sob o padrão do homem econômico ou da racionalidade instrumental, eram orientadas por imperativos de sobrevivência, eficácia e rentabilidade. As ações passaram, portanto, a ser mais institucionalizadas, com foco na capacidade de organização, mobilização, seleção de incentivos e redução de custos.

Conforme levantado por Andion (2019), inicialmente os estudos desse paradigma concentraram-se na dimensão estrutural e organizacional da ação coletiva, com destaque para a **teoria da ação racional** (OLSON, 1999), e a **teoria da mobilização de recursos** (McCARTHY; ZALD, 1977). Em um segundo momento, o foco de interesse passou a ser as janelas de oportunidades políticas existentes para a ação coletiva (TILLY, 2006, 2008), assim como a importância do sentido e das representações comuns na constru-

ção da identidade dos grupos (TARROW, 2011), além do estudo das redes e a sua importância para a ação coletiva. Este conjunto de teorias foi denominado por **teoria da mobilização política** ou modelo político-interativo (GOHN, 2007).

Conforme afirmaram Andion *et al.* (2017), o paradigma racionalista estrutural é a perspectiva teórica que obteve maior alcance nos estudos do Terceiro Setor, com ampla utilização também nas escolas de Administração e Economia em todo o mundo.

A **teoria da ação racional**, que tem como um de seus principais representantes Olson (1999) e é muito utilizada nas ciências econômicas, buscou explicar o comportamento de indivíduos racionais que se associam para a obtenção de algum benefício coletivo.

Conforme Olson (1999) explicou, as organizações visam atender ao interesse comum dos seus membros pela obtenção de um benefício coletivo. Entretanto, esses membros também têm interesses individuais, diferentes dos interesses dos outros membros do mesmo grupo ou organização. Supostamente poderia se acreditar que os interesses individuais confluiriam para promover interesses coletivos. Olson (1999, p. 14), entretanto, pondera que a substituição dos interesses individuais pelos coletivos é uma idealização, já que os “[...] indivíduos racionais e centrados nos próprios interesses não agirão para promover seus interesses comuns

ou grupais”, e nem agirão de forma voluntária, a não ser que sejam acionados por mecanismos de coerção ou “[...] algum incentivo à parte [...] seja oferecido aos mesmos do grupo individualmente com a condição de que eles ajudem a arcar com os custos ou ônus envolvidos na consecução desses objetivos grupais”.

Nesse sentido, para o mesmo autor, a decisão dos indivíduos racionais de contribuírem ou não para a obtenção de um benefício coletivo, dependerá de algumas condições, como a concepção de valor que cada indivíduo confere ao benefício; as características e tamanho de cada grupo, o que fará com que cada grupo enfrente também uma função de custo distinta; o tamanho do benefício que, quanto maior for, também maior será o seu custo de obtenção; além da forma de obtenção desse benefício que, se for possível ser obtido de forma individual não há motivo para o engajamento em uma ação coletiva.

Dessa forma, a teoria da ação racional, como forma de compreensão da ação coletiva, leva os agentes a optar por estratégias que maximizem seus resultados, seguindo o pressuposto da racionalidade, e cujos sujeitos principais são os grupos de interesses.

A teoria da mobilização de recursos - TMR, por sua vez, enfatiza a variedade de recursos que deve ser mobilizada, as ligações dos movimentos sociais com outros grupos, a dependência dos movimentos em relação ao suporte externo para o seu suces-

so, e as táticas usadas pelas autoridades para controlar ou incorporar os movimentos sociais (McCARTHY; ZALD, 1977).

Como recursos, Oberschall (1973) reúne dois tipos principais: (1) os **recursos materiais**, como empregos, salários, poupança, direitos relacionados a bens e serviços etc., que existem na forma de direitos conquistados (em leis, código, estatutos); e (2) **recursos imateriais**, como autoridade, compromissos, confiança, amizade, habilidade, entre outros, que existem na forma de capital cultural de pessoas e grupos (ALEXANDRE, 2018).

Conforme levantado por Alonso (2009), Alexandre (2018) e Chazel (1995), era mais importante para a TMR explicar o “processo” de mobilização, ou seja o “como” se mobilizam os atores da ação coletiva, do que as suas “razões, isto é, o “por que” seus atores se mobilizam (como era no paradigma clássico, cujas razões eram as privações; ou na teoria da ação racional, cujas razões se encontravam nos interesses de classe).

Nesse sentido, dois de seus principais precursores, McCarthy e Zald (1977), defenderam que a ação coletiva não seria somente uma “[...] expressão caótica de insatisfações individuais não canalizadas pelas instituições”, fazendo referência ao paradigma clássico, mas sobretudo que as mobilizações coletivas “[...] tinham sentido e organização” (ALONSO, 2009, p. 51).

Conforme Alexandre (2018) explicou, a ação coletiva na TMR é concebida ora sob um, viés funcionalista, conferindo um

individualismo orientador a toda ação social; e ora sob um viés estruturalista funcionalista, restringindo a liberdade de escolha dos agentes, percebendo-a como decorrente de imposições da normatividade social.

Ainda sob a lente do paradigma racionalista estrutural, a **teoria da mobilização política – TMP** (ou também denominada de teoria do processo político – TPP) representou uma nova roupagem às ações coletivas, agora com ênfase na dimensão cultural e nos processos políticos, buscando compreender como os movimentos sociais chegam à agenda do Estado.

Sua teoria é formulada na década de 1970 a partir das críticas à TMR por seu enfoque exclusivamente econômico, e por não levar em conta as políticas públicas e o papel do Estado. Enquanto a TMR dava ênfase aos aspectos organizacionais, a TMP destacou o desenvolvimento do processo político, a retomada dos aspectos culturais, a ênfase na estrutura das oportunidades políticas e o grau de organização dos grupos demandatários (GOHN, 2007).

Conforme Alonso (2009) destacou, sobre a TMR, “[...] o individualismo exacerbado da sociedade moderna teria produzido personalidades narcísicas, voltadas para a autossatisfação e de costas para a política”. Nesse sentido, afastando-se da economia como principal chave explicativa, a TMP e o paradigma dos novos movimentos sociais - NMS surgem combinando política e cultura

na explicação dos movimentos sociais. A primeira dava ênfase ao processo político, enquanto a segunda se alicerçava em uma teoria da mudança cultural (ALONSO, 2009).

A mobilização política, portanto, baseia-se em um conflito entre partes, em que uma delas momentaneamente representa o Estado, e a outra fala em nome da sociedade. Como um **confronto político** entre dominantes e dominados, ou entre “detentores do poder” (membros da *polity*, que têm controle ou acesso ao governo) e “desafiantes” (que visam obter influência sobre o governo ou acesso aos recursos controlados pela *polity*). Nesse sentido, Tilly (1978) definiu movimento social “[...] como uma ‘interação contenciosa’, que ‘envolve demandas mútuas entre desafiantes e detentores do poder’, em nome de uma população sob litígio” (ALONSO, 2009, p. 56).

Tilly, outro importante precursor da TMP, delimitava a ação coletiva enquanto um conceito relacional, estrutural e estruturante, para demonstrar a natureza política do conflito social inerente à ação coletiva. Nesse sentido, Tilly refutou explicações econômicas, determinísticas e psicossociais do problema da ação social, considerando que a resposta estaria na interação entre os atores, e pela sua interação com o contexto, seja ele cultural, social, jurídico, político e/ou administrativo (ALONSO, 2012; ALEXANDRE, 2018).

Diferentemente da abordagem do comportamento coleti-

vo, onde a tendência era ver indivíduos isolados e privados como os principais atores da ação coletiva, segundo Tarrow (2011), no início dos anos 80, os estudiosos descobriram que é a vida dentro de grupos que transforma o potencial de ação em movimentos sociais. Mas não é o próprio “grupo” que induz a mobilização, e sim as pressões normativas e incentivos solidários que são codificados em redes e dos quais os movimentos emergem e são sustentados.

Os autores do paradigma racionalista estrutural conseguiram desenvolver, em seu conjunto, uma concepção bastante sólida que predominou nos Estados Unidos durante duas décadas (CHAZEL, 1995). Na Europa e na América Latina, por sua vez, conforme identificou Cefai (2007), essa teoria foi considerada uma abordagem menor em face do prestígio da teoria dos novos movimentos sociais. Além do mais, como concluiu Andion (2019), sua percepção restritiva da ação coletiva com base racional, que concebia o ser humano sob uma visão unidimensional, baseada na racionalidade instrumental, excluindo a dimensão cultural e simbólica em um sentido mais amplo, além de não considerar o poder de transformação da ação coletiva, foi alvo de muitas críticas. A análise da ação coletiva, sob o paradigma estrutural racional, limitou-se a práticas de barganhas políticas, estruturadas a partir de ações institucionalizadas que buscavam utilizar recursos e oportunidades políticas disponíveis, com foco na defesa de inte-

resses e no cálculo estratégico entre adversários.

OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Partindo das críticas dos paradigmas anteriores, o paradigma dos **novos movimentos sociais – NMS** emergiu na Europa no final dos anos de 1960 e 1970, tendo como principais representantes Touraine (França), Melucci (Itália), Habermas e Offe (Alemanha).

Amparado em pressupostos provenientes de matrizes epistemológicas da dialética e da fenomenologia, Gohn (2007) considera como principais características dos NMS: (1) a construção de um modelo teórico baseado na cultura; (2) a negação do marxismo como campo teórico explicativo da ação dos indivíduos e da ação coletiva; (3) a supressão do sujeito histórico redutor da humanidade, para um coletivo difuso, não hierarquizado, composto por atores sociais que lutam contra a discriminação de acesso aos bens da modernidade, que são também críticos de seus efeitos nocivos, e cujas ações são fundamentadas em valores tradicionais, solidários e comunitários; (4) a centralidade da política na análise da ação coletiva, como uma dimensão da vida social, sobretudo no âmbito das relações microssociais e culturais; e, por fim, (5) a concepção dos atores sociais sob dois aspectos, quer seja por suas ações coletivas, ou pela identidade coletiva criada no processo,

subentendendo a identidade coletiva criada por grupos, e não por estruturas sociais. A autora também destaca que “a **identidade coletiva** tem centralidade nas explicações dos NMS” (GOHN, 2007, p. 123, grifo nosso).

Para Alonso (2009, p. 59), a TMP e os NMS “[...] compartilham mais ou menos o mesmo argumento central”, por serem críticos da ortodoxia marxista, manterem o enquadramento macro-histórico, assim como a associação entre mudança social e formas de conflito. De modo semelhante, Cohen e Arato (1992) afirmam que apesar de existirem diferenças fundamentais, ambos os paradigmas assumem que os movimentos sociais se baseiam em conflitos entre grupos organizados com associações autônomas, envolvendo formas sofisticadas de comunicação (redes, públicos) e estratégias específicas ao contexto de uma sociedade civil pluralista moderna. Esse contexto, continuam os autores, incluem espaços públicos, instituições sociais (mídia de massa, imprensa), direitos (associar, falar, reunir), instituições políticas representativas e um sistema jurídico autônomo, todos alvos de movimentos sociais que buscavam influenciar políticas ou iniciar alguma mudança.

A especificidade dos NMS estaria, entretanto, para Alonso (2009), em produzir uma interpretação cultural para os movimentos sociais, em consonância com uma nova sociedade que surgiu, a “sociedade pós-industrial” (COHEN; ARATO, 1992; TOURAINE, 2001), em contraposição à sociedade industrial (e seus

“velhos movimentos” refletidos a partir da classe trabalhadora que constituíam o principal desafio da sociedade capitalista e da teoria marxista), e que estaria preocupada também com novos temas e novos atores sociais enquanto agentes de mudança social e política.

É o que Pichardo (1997) destacou como fator central característico dos NMS: a sua distinta **visão ideológica**, que representa uma ruptura fundamental dos “novos movimentos” em relação aos movimentos da era industrial. Ao invés de focar na redistribuição econômica (característico dos movimentos da classe trabalhadora, representando objetivos materialistas orientados para a riqueza das sociedades), os NMS enfatizavam a qualidade de vida e as preocupações com o estilo de vida, questionando as estruturas das democracias representativas que limitam a participação dos cidadãos na governança. Nesse sentido, o autor afirmou que o foco na **identidade** e o **caráter autorreflexivo** dos sujeitos são características inequívocas dos NMS.

Entre os movimentos estudados pelos pesquisadores dos NMS estão os movimentos ambientais ou ecológicos, as lutas sociais urbanas, os movimentos feministas e dos homossexuais, movimentos pela paz e revolta cultural ligada principalmente ao ativismo estudantil e juvenil, pelos direitos dos negros nos Estados Unidos, entre outros (MONTAÑO; DURIGUETO, 2010; GOHN, 2007; PICHARDO, 1997).

Vale ressaltar aqui o porquê do adjetivo “novo” empregado pelos NMS. Conforme Alexandre (2018) levantou a partir de Kandermans, são três os principais aspectos: (1) a constituição, (2) os valores e (3) as formas de luta dos atores sociais da ação coletiva. Nesse sentido, tem-se uma ação coletiva promovida por atores sociais que possuem alguma identidade específica (estudantes, minorias, ambientalistas, feministas, indígenas, entre outros), muitas vezes passaram por alguma vivência histórico-cultural, também trazem consigo valores que desafiam a estrutura ideológica estatal e/ou do mercado, e que são autonomistas quanto a sua forma de luta, negando vínculos com o Estado, governos e/ou partidos políticos, ou mesmo com o mercado, enquanto uma “não-relação” (TATAGIBA, 2005).

Touraine (2001, p. 66) explicou que o “novo” está relacionado ao fato de que a vida social não decorre mais da ideia de sociedade - esta última, por sua vez, é considerada por ele como “[...] conjunto de regras, de costumes e de privilégios contra os quais os esforços criadores, individuais e coletivos, têm de continuar a lutar”. A “nova” concepção atribui um papel central à liberdade, e de maneira mais profunda, ao conceito de sujeito enquanto criador do Eu, ser de consciência, capaz de se libertar dos princípios transcendentais e das regras comunitárias. A partir da valorização do sujeito e da sua consciência, entende-se que o ator social é também um ator reflexivo, consciente de sua ação (dotada de

uma intencionalidade), ao mesmo tempo que atribui significado a mesma (orienta-se por valores) (ANDION, 2019).

Alonso (2009, p. 61) esclarece que os “novos movimentos sociais”, para Touraine, não se organizariam em combate ao Estado, ou com a finalidade de conquistá-lo, mas a formas de ação direta sobre os problemas sociais, enquanto agentes de pressão social, voltados para persuadir a sociedade civil. Essa seria a grande contribuição de Touraine ao “[...] retomar o conceito até então um tanto esquecido de ‘sociedade civil’, como reino apartado do Estado e do mercado, e no qual a inovação social poderia se configurar”.

Nos NMS, os agentes cruciais para gerar uma esfera pública de debate não são os que perguntam sobre “o que” devemos obter, mas os que perguntam sobre “quem somos”, “como vivemos” e “quem é responsável” (EDWARDS, 2011).

A teoria dos NMS foi a perspectiva mais aplicada nos estudos sobre movimentos sociais na América Latina, e para a explicação de casos nacionais das décadas de 1980 e 1990, sobretudo concentrados no processo de construção de identidades coletivas, dando, assim, “[...] um acento marcadamente culturalista” (ALONSO, 2009, p. 69) aos estudos.

A PERSPECTIVA PRAGMATISTA

A **perspectiva pragmatista** ou a **análise pragmática** configura-se como um desdobramento dos estudos da ação coletiva, que tem como pano de fundo o pragmatismo e a sociologia pragmática, cujas abordagens vêm (re)assumindo um papel de destaque em várias partes do mundo no século XXI.

Trata-se de uma nova forma de olhar para o social, seus modos de organização e funcionamento; que busca transcender as oposições clássicas entre indivíduo e social, entre agência e estrutura, entre interesse e valor, e entre racionalidade e norma; para enfatizar uma nova ontologia do social, assim como uma nova metodologia para o seu estudo, concebendo o real como um “*nexus* de práticas” (RIBEIRO; ANDION; BURIGO, 2015; FREGA, 2016; BARTHE *et al.*, 2016; ANDION *et al.*, 2017).

As abordagens pragmatistas buscam conceder novas categorias de interpretação da ação coletiva, com base em noções de provas, simetria, justificação, capacidade crítica, controvérsias, entre outras, e ao mesmo tempo reconhecendo que os “sujeitos” podem ser tanto pessoas singulares, quanto objetos, entidades morais, institucionais e jurídicas (ANDION, 2019).

Conforme levantado por Ogien e Quéré (2005) e Alexandre (2018), não existe uma definição inequívoca para o pragmatismo, o que se verifica a partir de suas várias versões: (1) filosofia pragmática experimental ou pragmatismo original (dos seus fundadores, Peirce, James, Dewey e Mead); (2) pragmatismo analítico

(do Círculo de Viena, especialmente Carnap); (3) pragmatismo político ou pragmatismo democrático (de Charles Wright Mills); (4) pragmática universal (que reuniu a interpretação de Apel de Peirce e Mead com a teoria comunicativa de Habermas, dando origem a uma versão intersubjetiva do pragmatismo); (5) eventualmente um renascimento do pragmatismo sob a liderança de filósofos americanos contemporâneos (Putnam, Rorty, Brandom); além disso, conforme levantaram Cefaï (2009) e Andion *et al.* (2017), (6) sociologia pragmática (que reúne diferentes abordagens como a economia das convenções de Livet e Thévenot, sociologia da capacidade crítica de Boltanski e Thévenot, a teoria ator-rede de Latour, a sociologia dos problemas públicos de Chateauraynaud, Cefaï, Terzi, Quéré, entre outras abordagens e autores que se encontram sob a mesma constelação (CORRÊA, 2014) ou guarda-chuva (ANDION *et al.*, 2017)).

Essa última corrente identificada, a sociologia pragmática, representa uma linhagem contemporânea da sociologia que surge na Europa a partir dos anos de 1980, e que ganha força em meados de 1990, particularmente na França, reconhecida sobretudo por colocar as práticas constitutivas da situação no centro da análise.

Para Barthe *et al.* (2016), a sociologia pragmática (ou sociologia das provas, como também utiliza o autor) se nutre de aportes diversos, como o interacionismo, a etnometodologia, as teorias

da ação situada, e mais tardiamente, a tradição filosófica americana chamada de pragmatista, que teve em Charles S. Peirce, John Dewey, William James e George H. Mead seus principais precursores. Entretanto, essa sociologia, como alertam os autores, não pretende ser uma proposta de ordem filosófica sobre o mundo social, mas sim uma “sociologia”, o que implica em se ter investigações empíricas que sigam as metodologias testadas pelas ciências sociais. Além do mais, ela conta com fontes de inspiração variadas, como na sociologia durkheimiana, weberiana, na fenomenologia ou nos *science studies*.

A prática da sociologia dita pragmática pressupõe alguns requisitos que Barthe *et al.* (2016, p. 87) consideram como o **estilo pragmático em sociologia**. Dentre eles, destaca-se a proposição de uma concepção alternativa de articulação entre as realidades situacionais e estruturais e, conseqüentemente, entre os **níveis micro e macro**. Nesse sentido, há um esforço em ultrapassar a análise estrutural e a separação entre os níveis micro e macro. “[...] o nível ‘micro’ não é considerado em sua oposição ao nível ‘macro’, mas, ao contrário, como o plano em que, de situação em situação, o próprio nível ‘macro’ é concretizado, realizado e objetivado através das práticas, dos dispositivos e das instituições [...]” (BARTHE *et al.*, 2016, p. 88).

Esse mesmo estilo também procura restabelecer as **cadeias de causalidade** para compreender a instituição dos coletivos, cor-

relacionando a observação em situação concreta a configurações macrossociais. Considera a **temporalidade histórica** dos fenômenos, o que consiste em estudar qualquer ação, presente ou passada, em seu presente, ou seja, é necessário reconstituir as dinâmicas históricas de forma a compreender as situações presentes. Isso pode ocorrer a partir de duas posturas: (1) usos sociais e políticos do passado, se os próprios atores mobilizarem esse passado explicitamente, seja para celebrá-lo ou para confrontá-lo; ou (2) mediante um procedimento genealógico, através do qual o pesquisador busca reconstituir, de forma regressiva, o passado histórico das situações que ele está estudando. Barthe *et al.* (2016, p. 95) chamam isso de “presentismo metodológico”, “[...] que se traduz principalmente pela afirmação de que a ação não poderia ser deduzida simples ou mecanicamente do passado, na medida em que ela sempre introduz, em relação a este, uma indeterminação específica”.

O estilo pragmático também convida para a construção de **novos instrumentos de análise** dos atores em situação (para além da ideia de classe, papel, cultura ou posição de poder) que considerem a **pluralidade de modos de engajamento** no mundo, tendo em vista as múltiplas racionalidades (instrumental, substantiva, reflexiva) e interesses dos sujeitos, dotados de uma variedade de estados, lógicas e justificações (ANDION, 2019).

Deve-se atribuir importância para as justificativas e críticas

dos atores para (1) justificar seu fundamento prático, o que “[...] induz a investigar práticas e, mais ainda, reconstituir as lógicas contraditórias da prática que originam a atividade crítica dos atores”; e (2) pelo cuidado em analisar seus efeitos sociais, “[...] pois interessa explicar o tipo de eficácia, ou de ineficácia relativa, relacionada às operações de crítica e justificação dos atores nos mundos sociais que eles habitam ou em que operam” (BARTHE *et al.*, 2016, p. 98).

Barthe *et al.* (2016) afirmam que uma ação nunca é desprovida de razão. E essa razão se torna descritível somente no decorrer da ação, a partir da sua materialidade ou observabilidade. Dessa forma, **recusam a ideia de um indivíduo racional uniforme**. Os autores explicam que nem sempre os atores têm plena consciência das razões de sua ação e estão prontos a enunciá-las claramente para si mesmos e para os outros, o que não significa, entretanto, um grau zero de reflexividade; ao mesmo tempo, os autores não a superestimam, evitando atribuir aos sujeitos uma consciência demasiadamente grande do que fazem ou dizem.

Isso acarreta, na sociologia pragmática, em **focar nos atores em situação e as formas como eles enfrentam as contradições práticas** que encontram no seu dia a dia, nas situações problemáticas. Nesse sentido, como afirma Andion (2019), o pesquisador pragmatista foca nas práticas buscando reconstituir as lógicas contraditórias que são fonte de atividade crítica dos atores, partindo-se do

princípio de que os argumentos trocados, as justificações dadas e as críticas têm o poder de transformar as relações sociais.

Cefaï (2009) contribui para a discussão afirmando que um procedimento pragmatista **acompanha as “experiências” e as “perspectivas” dos atores**, que são dotados de capacidade crítica. Parte-se, portanto, da ideia de que uma dinâmica de mobilização coletiva é um processo de codefinição e codomínio de situações problemáticas, e que o desafio está em descrever as transformações das experiências coletivas e dos meios institucionais, de forma que estas possam emergir das atividades enquanto se realizam. O autor afirma ainda que “a questão é menos a do ‘público e seus problemas’ que do ‘problema e de seus públicos’ (CEFAÏ, 2009, p. 16).

Nesse sentido, as mobilizações coletivas são entendidas como processos dinâmicos de constituição de problemas públicos; e é em torno dessa situação problemática, que uma “**arena pública**” se manifesta. Para Cefaï (2017, p. 194, grifo nosso), “o problema público só começa verdadeiramente a existir quando se torna um processo de **experiência coletiva**”. E nesse sentido, o autor complementa afirmando que “as dinâmicas de mobilização coletiva configuram **campos de experiência privada e pública**” (CEFAÏ, 2017, p. 194, grifo nosso).

Como o autor explica, mobilizar recursos, aproveitar oportunidades políticas ou mesmo as implicações de classe, gênero e

raça (conforme os paradigmas da ação coletiva anteriormente apresentados), “[...] emerge do cerne da **ação em contexto** e constitui-se por intermédio de uma gênese dos movimentos, das campanhas e dos acontecimentos que geram uma **experiência coletiva**” (CEFAÏ, 2017, p. 194, grifo nosso).

Nesse sentido, a experiência coletiva decorrente não pode ser concebida como uma simples soma ou integração de várias experiências individuais e privadas, e que considera a atitude natural dos indivíduos que a compõem. Na concepção da sociologia pragmática, a **experiência coletiva produz os termos de sua própria inteligibilidade e legitimidade**, compreendida enquanto o social está sendo constituído (*in the making*). Portanto, para entender o processo de construção da experiência coletiva, é necessário descrever como as pessoas se envolveram nas ações coletivas, como sua experiência se deu, compará-la com a experiência de outras pessoas, identificar traços comuns, criar categorias, fazer indagações, discutir com os outros para promover a reflexão entre as pessoas envolvidas, promover uma arena de expressão e argumentação, ganhar poder de ação como atores coletivos, congrega-se em torno de interesses e preocupações comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível identificar ao longo dessa breve re-

visão teórica sobre os paradigmas da ação coletiva, é que todos eles trouxeram contribuições, mas também foram alvos de críticas.

Para Cohen e Arato (1992), se enquanto no paradigma estrutural racionalista os movimentos são interpretados em termos da lógica estratégica organizacional envolvida em pressionar as “grandes estruturas” do Estado e da economia; no paradigma dos NMS optou-se pela ênfase na identidade, nas normas, nos modelos culturais e nas formas de articulação. Isso expõe a ênfase dada a entender o “porque” dos movimentos, ao passo que deixa de focar no “como” eles acontecem, e como influenciam os sistemas sociais.

Os autores argumentam acerca da necessidade de um arcabouço teórico que possa acomodar as abordagens anteriores, mas que também explique a lógica dual dos movimentos sociais contemporâneos. Esse pensamento é compartilhado por outros autores que, conforme Andion *et al.* (2017), ressaltaram a necessidade de ultrapassar as barreiras geográficas e paradigmáticas dos estudos da ação coletiva, buscando construir pontes para fazer comunicar os paradigmas tradicionais, ao mesmo tempo que busca rearticular a pesquisa sobre as mobilizações com o acompanhamento das “experiências” e as “perspectivas” dos atores, como preconiza a perspectiva pragmatista.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, A. F. **Sociologia da Ação Coletiva**. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2018.
- ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 49-86, 2009.
- ALONSO, A. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-41, June 2012.
- ANDION, C. Uma Historiografia do Conceito de Sociedade Civil: dos Clássicos aos Modernos. In: **Anais do XI Colóquio Internacional de Poder Local**. Salvador, dez. 2009.
- ANDION, C. *et al.*. Civil society and social innovation in the public sphere: A pragmatic perspective. **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 3, p.369-387, 2017.
- BARTHE, Y. *et al.*. Sociologia pragmática: guia do usuário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 41, p. 84-129, jan/abr 2016.
- CEFAÏ, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social**, v. 2, n.4, 2009.
- CHAZEL, F. Movimentos sociais. In: Boudon, R. (dir.). **Tratado de sociologia**. Tradução de Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995, p. 283-335.
- COELHO, K. da S.; DELLAGNELO, E. H. L. Uma Análise Paradigmática das Teorias dos Movimentos Sociais Utilizadas nos Estudos em Administração. **RGO - Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 1, p. 59-76, 2013.

COHEN, J. L.; ARATO, A. **Civil Society and Political Theory**. Cambridge: MIT Press, 1992.

CORRÊA, D. S. **Do Problema do Social ao Social como Problema**: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. **Revista de Ciências Sociais**, n. 40, p. 35-62, abr. 2014.

EDWARDS, M. (Ed). **The Oxford Handbook of Civil Society**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

FREGA, R. **Pragmatism and the wide view of democracy**. Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan, 2016.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MCCARTHY, J.; ZALD, M. Resource Mobilization and Social Movements: a partial theory. **American Journal of Sociology**, v. 82, n. 6, p. 1212-1241, may 1977.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez (Biblioteca básica do Serviço Social), 2010.

OGIEN; A.; QUÉRÉ, L. Experiência. In: **Vocabulaire de la sociologie de l'action**, p. 37-43, 2005. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2016/07/23/verbete-experiencia/> Acesso em: 27 set 2021.

OLSON, M. **A Lógica da Ação Coletiva**: os benefícios públicos de uma teoria dos grupos sociais. São Paulo: Edusp, 1999.

PICHARDO, N. A. New Social Movements: a critical review. **Annual Review of Sociology**, v.23, p. 411–430, 1997.

RIBEIRO, A. C.; ANDION, C.; BURIGO, F. Ação coletiva e coprodução para o desenvolvimento rural: um estudo de caso na Serra Catarinense. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 119-140, 2015.

TARROW, S. G. **Power in Movement**: social movements and

contentious politics. 3.ed. New York: Cambridge University Press, 2011.

TATAGIBA, L. Conselhos Gestores de Políticas Públicas e Democracia Participativa: Aprofundando o debate. **Rev. Soc. Polít.**, Curitiba, 25, p. 209-213, nov. 2005.

TILLY, C. **From mobilization to revolution**. An Arbor: Addison-Wesley, 1978.

TILLY, C. **Class and Collective Action**. Beverley Hills: Sage Publications, 1981.

TILLY, C. **Regimes and repertoires**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

TILLY, C. **Contentious performances**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

TOURAINÉ, A. **O retorno do ator**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

VELHO, G. Antropologia Urbana: Encontro de tradições e novas perspectivas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 59, p. 11-18, 2009.

**A DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA DOS
EK-STASES TEMPORAIS NA OBRA *O SER E O
NADA*, DE JEAN-PAUL SARTRE**

Grégori Michel Czizeweski

Segundo Sartre, a temporalidade não pode ser pensada como uma sucessão de “agoras”. Os chamados três “elementos” do tempo – presente, passado e futuro – não devem ser pensados como um conjunto de “dados”, uns que já foram, outros que ainda não são, que somamos como uma série infinita para chegamos no que chamamos de “tempo”. Se pensarmos o tempo como essa sucessão infinita de agoras, cairemos em um problema, pois assim, o passado não é, pois já não é mais; o futuro não é, por ainda não é; e o presente não é, por ser apenas um ponto sem dimensão que separa o passado do futuro.

Assim, para estudarmos a temporalidade, é preciso abordá-la como uma totalidade que dá significação às suas estruturas secundárias, dominando-as. Ainda assim, se faz necessária uma descrição fenomenológica das três dimensões temporais, sempre exaltando o caráter de “não autonomia” destas, sempre pensadas sobre um fundo da totalidade temporal, bem como a função provisória e metodológica de tal descrição.

O objetivo deste texto é, assim, explicitar e compreender essa descrição fenomenológica feita por Sartre dos três ek-stases temporais, visando uma introdução ao problema da Temporalidade em sua obra *O Ser e o Nada*.

O passado

Sartre aponta que o senso comum varia em duas interpretações do passado, ambas vagas. A primeira é a de que o passado não é mais. Assim, atribui-se valor apenas ao presente, o que traz consigo o problema de explicar como ainda vivenciamos o passado em nossas memórias e recordações. Na tentativa de solucionar esse problema, surgem teorias como as das impressões cerebrais, que diz que a recordação do passado continua existindo graças a uma modificação no presente, uma impressão que ficaria marcada nas nossas células cerebrais.

Assim, tanto as impressões presentes quanto as memó-

rias passadas seriam impressões cerebrais em ato no nosso corpo. Quando uma recordação é “ativada” pelo cérebro, é um processo presente que a faz surgir. Mas dessa formão há maneira de distinguir uma imagem mental presente de uma recordação, e nem de distinguir essas duas de uma “imagem-ficção”, já que ambas apresentam as mesmas características. As tentativas internas de superar essas dificuldades, segunda Sartre, falham pela impossibilidade de constituir uma dimensão do passado utilizando apenas elementos do presente.

A segunda interpretação do passado feita pelo senso comum seria a de atribuir uma existência “honorária” ao passado. O passado seria então um ser que perdeu a “eficiência”, que se “recolheu”, mas não perdeu seu ser. Bergson teria usado essa estratégia: para ele, quando algo entra no passado, ele permanece em seu lugar, pra toda eternidade, não deixando de ser, apenas deixando de agir. Ainda assim, essas posturas frente ao passado são incapazes, para Sartre, de explicar como o passado pode renascer para nós, infestando-nos.

Uma inversão disso, aos moldes husserlianos, com a consciência presente engatando as consciências passadas em um jogo de retenções, impedindo-as de ser aniquiladas, também não funcionaria, já que as retenções, assim como as protensões, “se chocam contra os vidros do presente”, mas não conseguem rompelos. Assim, nada se ganha tentando outorgar ser ao passado.

Dessa forma, nos resta cortar os laços entre o passado e o presente.

Ao nos vermos em meio ao mundo, não temos mais como distinguir aquilo que “não é” daquilo que “já não é mais”. Mesmo se pensarmos que aquilo que já não é chegou a ter algum nexo com o ser, enquanto aquilo que não é nunca o teve, deixamos passar a lei do instante intramundano, que diz simplesmente que “o ser é”, ou seja, nada do que não é pode de forma alguma ser representado, já que o ser esgota-se no ato de ser.

Nenhuma negação, seja radical ou suavizada em ‘não... mais’, pode ter lugar nesta densidade absoluta. Posto isso, o passado bem pode existir à sua maneira: as pontes estão cortadas. O ser nem mesmo ‘esqueceu’ seu passado: seria ainda uma forma de conexão. O passado lhe escapuliu como um sonho (SARTRE, 1998, p. 162).

Segundo Sartre, tanto Descartes quanto Bergson isolaram o passado do presente, mas fracassaram em suas tentativas de religá-los, pois o presente, depois de separado, nega o passado com todas as suas forças.

Se houvessem considerado o fenômeno temporal em sua totalidade, teriam visto que “meu” passado é antes de tudo “*meu*”, ou seja, existe em função de certo ser que eu *sou*. O passado não é *nada*, também não é o presente, mas em sua própria fonte acha-se vinculado a certo presente e certo futuro. Esta qualidade de pertencer-a-mim de que falava Claparède não é uma nuance subjetiva que

vem romper a recordação: é uma relação ontológica que une o passado ao presente. Meu passado não aparece jamais no isolamento de sua “preteridade”; seria até absurdo considerar que pudesse *existir* como tal: é originariamente passado *deste* presente. E é assim que deve ser elucidado previamente (SARTRE, 1998, p. 162).

Sartre apresenta um exemplo, no qual escreve que Paulo, em 1920, era aluno da Escola politécnica. Começa então a indagar quem “era” esse Paulo. Se considerarmos o Paulo de 1920, o tempo verbal deveria ser “Paulo é”. Se transformarmos esse em um Paulo do passado, a relação com o Paulo do presente ficaria rompida, já que aquele homem qualificado como estudante da Escola Politécnica ficaria no passado, em 1920. Há a necessidade, assim, de uma síntese recognitiva que vai do presente em contato com o passado, o que só é possível de conceber como modo de ser originário. Sem essa síntese, cairíamos em um fluir de “agoras” e em uma pluralidade de Eus.

Assim, é preciso que haja um passado, ou alguém que era esse passado, para termos a permanência. Mas, ao mesmo tempo, só poderemos religar o passado ao presente ao estabelecermos que a remanência existencial do ser que está sob forma de passado tem de surgir originariamente de meu presente atual; ou seja, que o passado de Paulo de ontem é uma transcendência pra trás do presente de Paulo de hoje.

Dessa forma, os tempos apontam seres que existem, com

modos de ser diversos, sendo que um deles *é*, ao mesmo tempo em *queira* o outro. O passado é sempre passado de alguém, cada homem *tem* seu passado. O que há são passados concretos, passados particulares, que se unem em um passado universal, e não o contrário.

Embora tenhamos chegado ao fato de que há seres que *têm* passado, mas não qualquer ser. Como o passado não pode *ser* o presente, apenas infesta-lo, o Em-si, cujo presente é o que é, não pode *ter* passado. *Ter* um passado pode ser substituído por “ser seu próprio passado”. Ou seja, somente o homem comporta a existência de um passado, exatamente por que ele “tem-de-ser o que é”. Mas como o presente pode *ser* o passado?

O nó da questão reside evidentemente no termo “era”, que, servindo de intermediário entre presente e passado, não é em si mesmo nem inteiramente presente nem inteiramente passado. Com efeito, não pode ser nem um nem outro, já que, em tal caso, estaria contido no interior do tempo que denotaria seu ser. O termo “era” designa, pois, o salto ontológico do presente ao passado e representa uma síntese original desses dois modos de temporalidade (SARTRE, 1998, p. 167).

Para entender essa síntese, temos que compreender que “era” é um modo de ser, e assim, eu não tenho o meu passado, eu o *sou*. Quando alguém elogia ou critica um ato que pratiquei ou um humor que manifestei, eu reajo com mágoa ou lisonja. Nunca

fico indiferente ao meu passado, sempre reajo a ele. Posso, também, tentar dissociar-me do meu passado, em forma de progresso, como quando digo “não sou mais o que eu era”, mas é uma negação como uma reação secundária que afirma meu próprio ser passado num primeiro momento, para depois tentar negá-lo.

Se eu não fosse meu passado, ele não existiria, nem para mim nem para ninguém mais. Meu passado só vem ao mundo através de mim, embora eu não lhe dê o ser, ou seja, ele não é minha “representação”. Tenho-de-ser meu passado, e não tenho possibilidade alguma de não sê-lo. Há sim, a possibilidade de resignificar o passado, já que ele já foi um presente que teve seu futuro. Ou seja, o que o passado era, é o que é. É um Em-si, e o que eu tenho com o passado é uma relação como a do Em-si, a de uma identificação consigo mesmo. “O passado é o Em-si que sou enquanto *ultrapassado*” (SARTRE, 1998, p. 171).

Por fim, Sartre apresenta a maneira como o Para-si “era” seu próprio passado. Já é sabido que no ato originário no qual o Em-si fundamenta-se ao nadificar-se, aparece o Para-si, e este é o fundamento de si mesmo, através do fracasso do Em-si. Mas o Para-si nunca consegue livrar-se do Em-si.

O Em-si ultrapassado permanece e o impregna como sua contingência original. O Para-si não pode alcançá-lo jamais, nem pode captar-se como sendo isso ou aquilo, mas tampouco pode evitar ser à distância de si aquilo que é. Esta contingência, este peso à distância do Para-si, que ele

não é jamais, porém tem-de-sê-lo como peso ultrapassado e conservado na própria ultrapassagem, é a *facticidade*, mas também o passado. Facticidade e passado são duas palavras para designar uma única e mesma coisa. O passado, com efeito, tal como a facticidade, é a contingência invulnerável do Em-si que tenho-de-ser, sem nenhuma possibilidade de não sê-lo (SARTRE, 1998, p. 171).

O passado é o ser que não tem a capacidade de determinar as minhas motivações, mas pode paralisa-las com sua contingência, por que ele não pode ser suprimido ou modificado. Não posso voltar ao passado, pois ele é o que sou sem poder vive-lo. Em seguida, para explicar como um acontecimento do Para-si torna-se passado, como se dá tal modificação de ser, Sartre passa a averiguar então o presente.

O Presente

O presente é Para-si, ao contrário do passado, que é Em-si. Pensado rapidamente, o presente é aquilo que é, em contraposição ao passado, que já não é, e ao futuro, que não é ainda. Mas como já apontado, levado ao extremo, o presente torna-se um nada, um ponto vazio entre passado e futuro.

O primeiro aspecto a ser apontado sobre o presente, é seu óbvio caráter de *presença*. O presente se opõe ao passado, como já visto, mas também ao *ausente*, ou seja, o presente é presença a... Estar presente é estar presente ao mundo,

à mesa, à cadeira, ao quarto. É estar presente ao ser-Em-si. Em contrapartida, o ser-Em-si não pode estar presente a mim. Não há uma relação recíproca de presenças. Ou seja, estar presente a... significa existir fora de si junto a..., uma relação ontológica de síntese. Estar presente a esta mesa é estar junto a ela não sendo esta mesa, não sendo Em-si – o Em-si simplesmente é, não é passado ou presente.

Dito de outra forma, o presente só pode ser presença do Para-si ao ser-Em-si, concomitantemente, é Para-si ao mesmo tempo em que é presente ao ser. É exatamente a presença do Para-si que permite com que haja uma totalidade de ser-Em-si.

Desse modo, o Para-si faz com que os seres sejam *para* uma mesma presença. Os seres se revelam como co-presentes em um mundo onde o Para-si os une com seu próprio sangue, pelo total sacrifício ek-stático de si que denominamos presença. “Antes” do sacrifício do Para-si seria impossível dizer se os seres existiam juntos ou separados. Mas o Para-si é o ser pelo qual o presente entra no mundo; os seres do mundo são co-presentes, com efeito, na medida em que um mesmo Para-si se acha ao mesmo tempo presente a todos. Assim, o que se chama ordinariamente Presente, para os Em-si, se distingue claramente de seu ser, embora *não seja mais* que seu ser: é somente sua co-presença na medida que um Para-si lhes é presente (SARTRE, 1998, p. 175).

Para além disso, Sartre ainda afirma que a Presença implica uma conexão por um nexo de interioridade, um nexo negativo. Aquele que está presente a..., ao ser presente, nega ser o ser

ao qual está presente. Ou seja, a presença é o Para-si presente na medida em que não é. Dito sucintamente, o Presente não é.

O Para si não tem ser por que este está sempre ao longe, mas também porque coloca-se para si com não sendo o ser – é sim sempre consciência de... Como a estrutura que está na base da intencionalidade é a negação, o Para-si é negação de... Constitui-se fora, negando a coisa e a partir dela. E é também o presente essa negação ao ser, fuga perpétua do ser. Não pode-se dizer que é uma da tarde para o Para-si, mas pode-se dizer que o Para-si está presente a um relógio que marca uma da tarde. Assim, “é impossível captar o Presente em forma de instante, pois o instante seria o momento em que o presente é. Mas o presente não é; faz-se presente em forma de fuga” (SARTRE, 1998, p. 177).

O Futuro

Tendo seu ser fora de si, atrás, como passado, e adiante, como futuro, o Para-si “é fuga fora do ser co-presente e do ser que era, rumo ao ser que será” (SARTRE, 1998, p. 177). E assim Sartre encaminha para a explicitação do futuro.

Primeiramente, ele nos faz observar que o Em-si não pode ser futuro ou conter parte de futuro, pois é sempre ato. Se existisse um futuro do Em-si, seria ele também Em-si, e portanto cindido do ser, assim como demonstrado anteriormente acerca do

passado. O futuro só aponta no horizonte através de um ser que é seu próprio porvir, um ser que tem-de-ser o seu ser. Analogamente ao que foi descrito para o passado, encontramos aqui estruturas Ek-estáticas semelhantes para o futuro.

Em seguida, Sartre mostra a necessidade de recusar a ideia de porvir como *representação*. Se o futuro for representado – e aqui Sartre remete-se a Heidegger – ele deixa de ser objeto do porvir e torna-se objeto comum de minha representação. O Para-si não é apenas presente, está pleno de futuro, mas não representando o porvir ou estabelecendo possibilidades de previsão temática, mas sim *sendo* o próprio porvir. Um jogador de tênis, no exemplo sartriano, assume posições e age em quadra, sempre fundindo-se com seu futuro, cada ação com sentido para o estágio futuro seguinte, mas não representando ou prevendo o futuro a cada vez, mas sendo o porvir, fundindo-se com ele, com uma relação interna da consciência com o futuro.

Para compreendermos isso, temos que nos afastarmos da ideia de um futuro como um “agora” que ainda não é. “O futuro é *o que tenho-de-ser* na medida em que posso não sê-lo” (SARTRE, 1998, p. 179). Quando Para-si se faz presente não sendo o ser ao qual está presente e tendo sido seu ser no passado, se faz presente como fuga, fuga do ser presente que não é, e do ser que *era*. Mas essa fuga é sempre uma fuga *rumo* a algo. Nesse caso, é uma fuga rumo a seu ser. O futuro é então é a falta relativa

à fuga do Para-si do ser ao que se encontra presente.

O Futuro é revelado ao Para-si como aquilo que o Para-si ainda não é, na medida em que o Para-si constitui-se não-teticamente para si como um ainda-não na perspectiva desta revelação e faz-se ser como um projeto de si mesmo fora do Presente rumo ao que não é ainda. E decerto o futuro pode ser sem esta revelação. E esta revelação exige, por sua vez, ser revelada a si, ou seja, exige a revelação do Para-si a si mesmo, caso contrário o conjunto Revelação-revelado cairia no inconsciente, que dizer, no Em-si. Assim, somente um ser que é para si mesmo seu revelado, ou seja, cujo ser está em questão para si, pode ter um Futuro. Mas, reciprocamente, tal ser só pode ser para si na perspectiva de um Ainda-não, pois capta-se a si mesmo como um nada, quer dizer, como um ser cujo complemento de ser está à distância de si. À distância, ou seja, para além do ser. Assim, tudo que o Para-si é para além do ser é o Futuro (SARTRE, 1998, p. 180-181).

É pelo futuro que um porvir chega ao mundo. A fórmula “devo mudar para me tornar o que era” amplia-se, pois devo mudar em um mundo que também já é *mudado*, mudado a partir do que é agora. Ou seja, eu que dou possibilidades ao mundo a partir do que capto nele, formando um projeto futurizador, que distingue-se do imaginário.

Mas o futuro também é algo que espera o Para-si que sou. Quando digo que “eu serei rico”, o que se entende é que quem será rico é o meu presente, que leva consigo o meu passado. Nas palavras de Sartre, “o Futuro sou eu na medida em que me aguardo como presente a um ser para-além do

ser” (SARTRE, 1998, p. 182). Projetar-se no futuro é fundir-se com aquilo que falta, é o futuro o ponto ideal em que o Si surge como compreensão da facticidade, do Para-si e de seu possível (passado, presente e futuro, respectivamente).

Enquanto o passado é o ser que sou fora de mim, sem possibilidade alguma de não sê-lo, o futuro, que tenho-de-ser, é corroído por minha liberdade, e apenas *posso* sê-lo. Ou seja, só posso ser meu futuro na possibilidade recorrente de não sê-lo. Assim, o futuro não é Em-si, nem Para-si, mas é o *sentido* do Para-si. “O Futuro não é, o Futuro se *possibiliza*” (SARTRE, 1998, p. 183).

Essa descrição do Futuro não identifica uma série de instantes do porvir homogênea e ordenada cronologicamente. Deve haver uma hierarquia dos possíveis, mas tal hierarquia não corresponde à ordem da Temporalidade universal.

Eu *sou* uma infinidade de possibilidades, por que o sentido do Para-si é complexo e não pode ser contido em uma fórmula. Mas tal ou qual possibilidade é mais determinante, para o sentido do Para-si presente, do que tal ou qual outra que esteja mais próxima do tempo universal. Por exemplo, esta possibilidade de ir às duas horas ver um amigo que não encontro há dois anos é verdadeiramente um Possível que eu *sou*. Mas os possíveis mais próximos – possibilidades de ir de táxi, de ônibus, de metrô, a pé – permanecem indeterminados no presente. Eu *não sou* qualquer destas possibilidades. Há também lacunas na série de minhas possibilidades. Na ordem do conhecimento, as lacunas serão preenchidas pela constituição de

um tempo homogêneo e sem falhas; na ordem da ação, pela vontade, ou seja, pela eleição racional e tematizadora (*thématisant*), em função de minhas possibilidades, de possibilidades que não são e jamais serão *minhas* possibilidades e que irei realizar à maneira da total indiferença *para alcançar* um possível que sou (SARTRE, 1998, p. 184).

Assim, temos que o Para-si é, simultaneamente, seu próprio passado nadificado, pois é sem sê-lo, seu presente negado, que arrasta consigo seu passado, e seu futuro, que busca o Em-si-Para-si.

Por fim, essa descrição fenomenológica que Sartre faz dos três ek-stases temporais que o permite, posteriormente, abordar a temporalidade como estrutura totalitária, esta organizando em si as estruturas ek-státicas secundárias. Arrancando a temporalidade do *nada* de ser do Para-si, através da instauração dos três ek-stases temporais, sem privilégio de um sobre outro, no ato de surgimento do Para-si, Sartre abre caminho para apresentar a temporalidade como uma força dissolvente, mas que se encontra no centro de um ato unificador, uma quase-multiplicidade, que instaura uma unidade através do surgimento da consciência e pelo reconhecimento da própria temporalidade.

Referência Bibliográfica

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.



Palhoça
2024
